



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

ISADORA DIAS GOMES

SOCIOEDUCAÇÃO: UMA INVENÇÃO (DE)COLONIAL

FORTALEZA

2020

ISADORA DIAS GOMES

SOCIOEDUCAÇÃO: UMA INVENÇÃO (DE)COLONIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Psicologia. Área de concentração: Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G614s Gomes, Isadora Dias.

Socioeducação : uma invenção (de)colonial / Isadora Dias Gomes. – 2020.
167 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço .

1. Socioeducação. 2. Justiça juvenil. 3. Decolonialidade. 4. Racismo estrutural. 5. Interseccionalidade. I. Título.

CDD 150

ISADORA DIAS GOMES

SOCIOEDUCAÇÃO: UMA INVENÇÃO (DE)COLONIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Psicologia. Área de concentração: Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais.

Aprovada em: 28/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Paulo Pereira Barros
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. James Ferreira Moura Junior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Jaileila de Araújo Menezes
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof.^a Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira
Universidade de Brasília (UnB)

A todas as pessoas que resistem, à sua
maneira.

Em especial, aos meus pais: Liney (*in
memorian*) e Gomes (*in memorian*).

AGRADECIMENTOS

Sou grata primeiramente a Deus e ao Mestre que me acompanha incessantemente. Na espiritualidade tenho encontrado esperança, paciência e determinação para cumprir o que me proponho.

Minha gratidão a todas e todos que vieram antes de mim, aos que morreram para lutando pela vida e aos que viveram para que eu estivesse aqui. Honro meus ancestrais desconhecidos e aqueles mais próximos de quem ouvi falar: os remanescentes quilombolas, os indígenas e os ciganos. Minha gratidão ao meu avô João Mariano, poeta sertanejo que sonhava em estudar, por isso se determinou a dar educação superior a todos os filhos, permitindo que eu também pudesse conhecer a educação universitária. Na minha família, encontro o analfabetismo em apenas duas gerações, mas encontro também a resistência que me traz, agora, às portas do doutorado. A toda a minha geração: avós, avôs, tias, tios (em especial meu padrinho Marcondes), primas e primos: muito grata.

Especialmente, minha mais sincera gratidão aos meus pais, João Gomes (*in memorian*) e Maria Liney (*in memorian*), que deixaram este plano no ano de 2019, enquanto eu me encontrava na reta final desta jornada. Com o coração apertado por eles não poderem participar fisicamente dessa conquista, reconheço suas presenças amorosas e generosas, com o peito cheio de gratidão por absolutamente tudo. A minhas irmãs, Edclécia e Raissa, e a Alba (minha “boa” drasta) gratidão por vocês existirem como minha família, compartilhando comigo a caminhada da vida.

Na sequência, sou grata ao meu marido, Beto, companheiro de vida, família que escolhi para compartilhar meus planos e conquistas. Minha sincera gratidão pela força, compreensão, paciência e apoio em todos os momentos. Que sempre possamos compartilhar as lutas e as glórias! Por consequência, agradeço à valorosa família que o casamento me deu: meus sogros Nilma e Casimiro, minha cunhada Juliana e sua família. Me sinto amparada, apoiada e valorizada por todos. Agradeço, também e especialmente, a Grace e Jayme, meus padrinhos de uma vida inteira. Amparo pessoal, emocional, material, profissional... Sem palavras! E aos meus amigos queridos, que me cuidam e torcem por mim: não teria suportado sem o olhar, o ouvido e o ombro de cada um.

Gratidão a minha valiosíssima orientadora, Veriana Colaço, que me acompanha desde 2012 e sempre acreditou em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava. Meu máximo respeito à sua trajetória intelectual, a seu percurso de vida e a sua capacidade de orientar com autoridade e liberdade. Tenho um reconhecimento tamanho à sua contribuição

para esse trabalho que acredito que essa parceria tenha sido essencial, sendo que de outra forma não seria possível. A meus colegas queridos, do grupo da Veri: Mariana, Janailson, Áurea, Lívia, Jéssica, Marina e Daniele. Compartilhar tantos momentos com vocês é realmente especial pra mim.

Com relação à oportunidade de realizar intercâmbios científicos no decorrer desses cinco anos, agradeço a Maria Cláudia Lopes de Oliveira pela orientação durante o período do Doutorado Sanduíche no País, na Universidade de Brasília, e à CAPES pelo apoio financeiro neste período. Também sou grata aos membros dos GT da ANPEPP “Juventude, Resiliência e Vulnerabilidade”, do qual tive oportunidade de participar, e do GT “Juventudes e Pesquisas Participativas”, do qual ainda faço parte.

A todos que sustentam o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como um programa sério de valiosa produção científica. Aos meus colegas da primeira turma do Doutorado em Psicologia da UFC pelo significado que temos para o programa e uns para os outros e aos demais colegas com quem tive oportunidade de trocar, enriquecendo minha trajetória: muito grata.

À banca examinadora da qualificação e da defesa da tese, pelo apoio sincero e pelas contribuições acadêmicas. Minha gratidão!

A Sasha Masiello pela revisão do resumo em espanhol.

A todas as intelectuais negras que me inspiram e me dão coragem. A todos os pesquisadores que, mesmo sem saber, participaram desta pesquisa: muito obrigada.

A todas as pessoas que contribuíram para essa conquista, direta ou indiretamente, e que eu seria incapaz de mencionar: essa vitória é nossa!

É o que eu digo e faço, não suponho, sou milionário do sonho
É o que eu digo e faço, não suponho, sou milionário do sonho
É difícil para um menino brasileiro, sem consideração da sociedade
Crescer um homem inteiro, muito mais do que metade
Fico olhando as ruas, as vielas que ligam meu futuro ao meu passado
E vejo bem como driblei o errado, até fazer taxista crer
Que posso ser mais digno do que um bandido branco e becado
Falo querendo entender, canto para espalhar o saber e fazer você perceber
Que há sempre um mundo, apesar de já começado, há sempre um mundo pra gente
fazer
Um mundo não acabado
Um mundo filho nosso, com a nossa cara, o mundo que eu disponho agora foi criado
por mim
Euzin, pobre curumim, rico, franzino e risonho, sou milionário do sonho. (ELISA
LUCINDA; EMÍCIDA, 2013).

RESUMO

Este estudo partiu da constatação de que, não obstante “socioeducação” seja um termo utilizado em importantes legislações brasileiras sobre a infância e a adolescência, ainda não existe uma definição científica sobre o assunto. Com o apoio teórico da teoria histórico-cultural e do pensamento decolonial, o objetivo principal desta tese foi inventar uma compreensão do conceito de socioeducação que considere os aspectos históricos, culturais, semióticos e decoloniais. Para tanto foi realizada uma revisão sistemática do termo “socioeducação” na literatura científica, encontrando uma ausência de publicações oriundas da região Norte e uma importante carência de estudos na região Nordeste, revelando que o sul brasileiro se apresenta como norte epistemológico. Em termos de concentração temporal, as pesquisas sobre esse assunto iniciaram em 2006, mesmo ano da publicação das resoluções do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente sobre o atendimento socioeducativo, tendo um pico após o ano da promulgação da Lei do Sistema Nacional do Atendimento Socioeducativo, em 2012. A maior parte das publicações é resultado de pesquisa empírica de avaliação do atendimento, mesmo o conceito não estando nitidamente construído. Além disso, poucas pesquisas fazem menção explícita e aprofundada às questões de raça, sendo este um ponto fundamental devido aos indicadores sociais que atestam a predominância de pessoas negras cumprindo medidas socioeducativas. Também foi feito um estudo do estado da arte sobre a socioeducação, percebendo que, se por um lado não existem estudos científicos que explicitem este conceito, muitas pesquisas se utilizam de ideias abstratas para falar do assunto, outras tratam da socioeducação como um dispositivo de controle, mesmo que fazendo críticas nesse ponto. Além disso, foi percebido que o aspecto educativo da medida socioeducativa se confunde com o aspecto sancionatório, de maneira que nem o propósito pedagógico, nem o aspecto de justiça social têm sido atendidos satisfatoriamente. O conceito de justiça constante do Estatuto da Criança e do Adolescente está diretamente ligado à garantia de direitos fundamentais, de maneira que a socioeducação em termos de justiça juvenil surge como um instrumento de assistência social, evidenciando um recorte de público, pois escolhe os jovens socialmente vulneráveis para serem os destinatários de tal política social. Assim, se chega ao entendimento de que a socioeducação, da maneira como está sendo tratada, é um conceito colonial, ligado a interesses opressores históricos e que, ao fazer um recorte interseccional do tema, outras camadas compreensivas se revelam. Esta tese sustenta que os documentos legais que orientam a política de socioeducação têm fortes raízes no neoliberalismo, individualismo e empreendedorismo, e se baseiam numa política excludente,

apoiados no racismo estrutural para estabelecer um *continuum colonial*. São legislações que, mesmo se propondo a serem universais, apresentam em seus textos direcionamentos diferentes para pessoas em condições sociais diferentes, revelando sua base opressora, muitas vezes invisibilizada pelo viés garantista. Ao explicitar, portanto, a socioeducação como uma invenção colonial, trazemos como proposta alguns direcionamentos para uma socioeducação decolonial. São eles: (1) a noção de socioeducação como um valor social de interdependência das relações humanas, (2) o reconhecimento do histórico colonial que está na base da nossa construção social como ponto fundamental a uma adequada socioeducação e (3) uma justiça juvenil que não esteja atrelada, necessariamente, à educação e à assistência social, para que possa ser, de fato, direcionada ao público de adolescentes e jovens que cometem alguma infração, independente dos marcadores interseccionais que os atravessam.

Palavras-chave: Socioeducação. Justiça juvenil. Decolonialidade. Racismo estrutural. Interseccionalidade. Cultura.

RESUMEN

Este estudio comenzó a partir de la observación de que, a pesar de "socioeducación" ser un término utilizado en la legislación brasileña sobre la infancia y la adolescencia, todavía no existe una definición científica sobre el tema. Con el apoyo teórico de la teoría histórico-cultural y el pensamiento decolonial, el objetivo principal de esta tesis fue inventar una comprensión del concepto de socioeducación que considere los aspectos históricos, culturales, semióticos y decoloniales. Con este fin, se realizó una revisión sistemática del término "socioeducación" en la literatura científica, encontrando una ausencia de publicaciones del norte y una importante falta de estudios en el noreste, revelando que el sur de Brasil se presenta como un norte epistemológico. En términos de concentración temporal, la investigación sobre este tema comenzó en 2006, el mismo año de la publicación de las resoluciones del Consejo Nacional para los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes sobre asistencia socioeducativa, alcanzando su punto máximo después del año de la promulgación de la Ley del Sistema Nacional de Servicio Socioeducativo, en 2012. La mayoría de las publicaciones son el resultado de una investigación empírica para evaluar el servicio, a pesar de que el concepto no está claramente construido. Además, pocas investigaciones hacen una mención explícita y profunda de los problemas raciales, lo cual es un punto fundamental debido a los indicadores sociales que atestiguan el predominio de personas negras que cumplen medidas socioeducativas. También se realizó un estudio de vanguardia sobre socioeducación, al darse cuenta de que, por un lado, no hay estudios científicos que expliquen este concepto, muchas investigaciones usan ideas abstractas para hablar sobre el tema, otros tratan la socioeducación como un dispositivo de control, incluso si critica ese punto. Además, se observó que el aspecto educativo de la medida socioeducativa se confunde con el aspecto sancionador, de modo que ni el propósito pedagógico ni el aspecto de la justicia social se han cumplido satisfactoriamente. El concepto de justicia en el Estatuto del Niño y el Adolescente está directamente relacionado con la garantía de los derechos fundamentales, de modo que la educación social en materia de justicia juvenil surge como un instrumento de asistencia social, mostrando un perfil público, ya que elige a los jóvenes socialmente vulnerables a ser los destinatarios de dicha política social. Por lo tanto, se llega a la comprensión de que la socioeducación, tal como se la trata, es un concepto colonial, vinculado a intereses históricos opresivos y que, al hacer un corte transversal del tema, se revelan otras capas integrales. Esta tesis sostiene que los documentos legales que guían la política de educación social tienen fuertes raíces en el neoliberalismo, el individualismo y el emprendimiento, y se basan en una

política exclusiva, apoyada por el racismo estructural para establecer un *continuum colonial*. Estas son leyes que, aunque proponen ser universales, presentan en sus textos diferentes direcciones para las personas en diferentes condiciones sociales, revelando su base opresiva, a menudo invisible por el sesgo del garante. Al explicar, por lo tanto, la socioeducación como un invento colonial, proponemos algunas instrucciones para una socioeducación descolonial. Ellos son: (1) la noción de la educación social como un valor social universal para las relaciones humanas, (2) el reconocimiento de la historia colonial que subyace a nuestra construcción social como un punto fundamental para una adecuada educación social y (3) la justicia juvenil que no está necesariamente relacionado con la educación y la asistencia social, por lo que, de hecho, puede dirigirse al público de adolescentes y jóvenes que cometen alguna infracción, independientemente de los marcadores interseccionales que los cruzan.

Palabras clave: Socioeducación. Justicia juvenil. Decolonialidad. El racismo estructural. Interseccionalidad. Cultura.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Retrato da aparente impossibilidade.....	31
Gráfico 1 – Concentração das pesquisas por Unidade Federativa (UF)	61
Gráfico 2 – Distribuição das publicações por ano	63
Gráfico 3 – Gêneros das publicações	64
Gráfico 4 – Tipos de artigo	66
Quadro 1 – Temas das publicações	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da pesquisa bibliográfica com o descritor “socioeduc*”	57
Tabela 2 – Resultados da pesquisa bibliográfica com o descritor “socioeducação”	59
Tabela 3 – Tipos de publicações	65

SUMÁRIO

1	TIRADOR DE LOAS OU MACUMBEIRO – APRESENTAÇÃO.....	15
2	BALIZA – INTRODUÇÃO.....	17
3	PORTA-ESTANDARTE – UM RESGATE HISTÓRICO DAS IDEIAS.....	19
3.1	FRAGMENTO DE DESORDEM 1.....	22
4	ESTANDARTE – CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	26
5	LAMPIÕES – OBJETIVOS E METODOLOGIA.....	33
6	ÍNDIOS – DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA.....	35
6.1	A questão dos Direitos Humanos.....	36
6.2	A doutrina jurídica em voga na justiça juvenil brasileira.....	42
7	NEGRAS E BAIANAS – VYGOTSKY E ZDP.....	46
8	NEGRA DA CALUNGA – CRÍTICAS DECOLONIAIS E INSURGENTES NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO PSICOLÓGICO E PÓS-COLONIAL BRASILEIRO.....	51
9	BALAIERO – SOBRE O CAMINHO DE REVISÃO SISTEMÁTICA.....	57
9.1	Revisão sistemática: “socioeducação”.....	58
9.1.2	<i>De que tratam essas publicações?</i>	69
9.1.3	<i>Sobre a menção a aspectos de raça e racismo</i>	71
10	BALAIÓ – SOCIOEDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO ESTADO DA ARTE.....	74
10.1	FRAGMENTO DE DESORDEM 2: Uma hipótese?.....	75
10.2	Críticas ao ECA.....	79
10.3	Medidas socioeducativas e continuum colonial.....	82
10.4	FRAGMENTO DE DESORDEM 3: explicando.....	94
11	CORTE – SOCIOEDUCAÇÃO: O QUE É ISSO, MESMO?.....	96
11.1	Ideias abstratas sobre socioeducação.....	101
11.2	Socioeducação como dispositivo de controle.....	104
11.3	A contradição-mãe: educação ou sanção?.....	108
11.4	Socioeducação como assistência social.....	115
11.5	Identidade e empreendedorismo.....	119
11.6	Uma invenção decolonial.....	123
11.6.1	<i>Interdependência</i>	124
11.6.2	<i>Reconhecimento histórico</i>	128
11.6.3	<i>Nítidez institucional</i>	133
12	BATUQUEIROS – COMENTÁRIO SOBRE O PROCESSO E O PRODUTO.....	136

PRETOS-VELHOS – REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A – LISTA DOS ARTIGOS SELECIONADOS PARA REVISÃO.....	156
APÊNDICE B – LISTA DE TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA REVISÃO.....	163
APÊNDICE C – LISTA DE RESUMOS EM EVENTOS SELECIONADOS PARA REVISÃO.....	166

1 TIRADOR DE LOAS OU MACUMBEIRO – APRESENTAÇÃO

Apresenta a loa (toada) do maracatu. Sempre apoiado pelo coro do cordão de negras, procura estimular os brincantes a cantar durante o desfile. (NAÇÃO FORTALEZA, 2017, p. 1).

Minhas boas-vindas a quem por prazer ou por dever empreende a leitura deste trabalho que um dia quero chamar de tese. Dou-lhe boas vindas e aproveito desse espaço para apresentar (preparar, ou alertar sobre) essa leitura.

Caso você esteja lendo um documento impresso ou em formato .pdf devo alertá-la(o) que essa não é a versão final deste documento, que foi preparado para ser acessado a partir de um endereço virtual. Na versão *web* deste trabalho, a leitora e o leitor poderão ver vídeos meus trazendo explicações, notas e inclusive fazendo a apresentação do trabalho. Lá as referências consultadas podem ser acessadas clicando diretamente nas citações ao longo do texto, contando com a possibilidade de baixar diretamente os documentos que estão em formato .pdf. No caso das obras em formato de livros impressos, procurei incluir um *link* com a imagem da capa do livro, com nome completo das autoras e autores. Há ainda músicas, vídeos complementares e a possibilidade de navegar de maneira mais fluida entre os itens do texto por meio dos *hiperlinks*.

Você saberá, no decorrer da leitura, sobre o longo processo de construção deste trabalho. Quase cinco intensos anos de um curso de doutorado foi algo tão atravessador de mim e tão transformador de minhas visões e experiências prévias a respeito da socioeducação, que só foi possível escrever uma tese num formato diferente, interativo e não linear. Sendo assim, mesmo com as limitações da norma, escolhi construir esta tese em um formato diferente, incluindo detalhes incomuns.

Por isso você vai se deparar aqui com uma organização fragmentada, embora todos os fragmentos estejam ligados ao meu objetivo principal. Ao longo do texto você encontrará *hiperlinks* que levam a outro ponto no mesmo documento, como referência ou como possibilidade de que a leitura seja feita de forma particular. Sendo assim, os textos que estão em azul sublinhado são *links* que levam a outra parte deste mesmo arquivo. Um exemplo é [este texto aqui que levará para o início deste capítulo](#). Em alguns momentos o *link* tirará o leitor do curso do texto, levando para outro ponto, de maneira que há duas opções:

- (1) Se o leitor seguir a leitura sem clicar no *link*, não tem problema. Mais adiante encontrará o mesmo item para onde o *link* levaria.

(2) Se o leitor clicar no *link*, ao final daquele item encontrará um outro *link* “VOLTAR PARA O TEXTO CORRENTE” para retornar ao início do capítulo onde havia clicado anteriormente.

A ideia é que a leitora ou o leitor possa passear entre os fragmentos livremente, de maneira a construir o seu roteiro de leitura, explorando o documento da maneira que for possível. Ou ler sequencialmente, se assim desejar.

Em alguns momentos utilizamos cores diferentes para dar destaque a alguns termos ao longo do texto, pois consideramos interessante haver opções mais criativas que apenas o **negrito**, especialmente para destacar **ideias diferentes** ou **associação entre palavras**. A possibilidade de unir cores, sons e imagens é nossa inspiração para **transformar essa tese em um site**. Além disso, em três momentos fizemos quadros chamados “FRAGMENTOS DE DESORDEM”, para contextualizar sobre algum conjunto de questionamentos importantes que, ao mesmo tempo em que nos deslocaram durante o percurso investigativo, construíram de maneira fundamental o argumento de nossa tese.

O texto inteiro está escrito em primeira pessoa, do singular ou do plural. Quando cabível, utilizamos o gênero feminino. Essa escolha se deu por coerência com o processo: se, por um lado, a redação dessa tese está sendo feita por mim, Isadora, por outro, ela foi feita em parceria, principalmente com minha orientadora, Veriana. Por esse motivo, em alguns momentos é importante valorizar o caráter coletivo dessa construção, sendo que em outros é preciso tratar de particularidades do processo ou de escolhas que foram singulares. O feminino foi usado para dar visibilidade a nossa identificação de gênero, algo que consideramos necessário nas ciências.

A divisão de itens/capítulos, se dá em alusão ao cortejo do Maracatu cearense, que é uma nítida expressão de resistência. Em um estado onde o forte racismo é invisibilizado pela crença de que aqui não há negros e não houve escravidão significativa, o Maracatu Cearense tem musicalidade e cortejo próprios, sobrevivente às censuras, ditaduras e opressões diversas. Maracatu Cearense é insurgência!

Sim, contamos com metodologia de pesquisa e com os resultados da pesquisa. Além de muito mais perguntas que respostas e muitos fios soltos, pois vemos que essa é a melhor forma para eles no momento. Que você possa acompanhar um pouco dos nossos percursos, angústias e achados teóricos ao longo o passeio. Boa leitura!

2 BALIZA – INTRODUÇÃO

Abre o desfile, marcando o passo ao lado do porta-estandarte e carrega a baliza entre os dedos. Veste-se com colete, turbante, saiote ou calção e sua fantasia tem as cores oficiais de seu maracatu. (NAÇÃO FORTALEZA, 2017, p. 1).

Aqui inicio um primeiro passo no emaranhado de ideias que se tornou esta tese de doutorado, numa busca por sintetizar mais questionamentos que precisamente respostas ou soluções para o nosso problema de pesquisa. O tom ensaístico não é proposital. Muito pelo contrário, é condição de possibilidade de escrita, uma vez que os parâmetros científicos nos quais temos nos assentado para produzir conhecimento são plenos de subjetividade e dúvidas. Buscaremos traçar uma síntese do caminho reflexivo que está sendo trilhado, para que as ideias possam ser desenvolvidas.

O tema central desta tese é o conceito de **socioeducação**, em volta do qual foi feito um projeto que precisou ser reformulado e, em seguida, abortado. Só então reconstruímos um projeto sob novas bases. Esse caminho, os motivos e escolhas serão apresentados na sequência, sendo importante dizer que o cenário onde a trama tem se desenvolvido está em farta ebulição e transformação. Assim, a necessidade de escolher uma determinada sequência e um formato específico para apresentar os fatos muito nos limita e constrange. (1) Houve mudanças particulares minhas, como autora principal, que em certa altura não mais me reconheci – enquanto subjetividade – nos meus próprios escritos, por razões pessoais, profissionais, sociais etc. Sabemos que não raro, em processos longos de investigação, transformações internas dos autores modificam o andamento da pesquisa, e nesse caso não foi diferente. Mas, junto com toda essa transformação, também houve (2) a adição ou a multiplicação de novas vozes teóricas que, antes acessórias e coadjuvantes, têm ganhado protagonismo e estremecido nossas bases teóricas de princípio. Obviamente não é fácil estabelecer uma ordenação entre esses acontecimentos – o quanto novas vozes teóricas modificaram minha visão de pesquisadora, e em que medida transformações pessoais facilitaram a identificação com novas teorias – e por isso não é fácil saber o marco zero das mudanças. Um terceiro ponto, ainda, e não menos importante – também interrelacionado aos outros dois – (3) é uma mudança grande e significativa no contexto socioassistencial e político no Brasil e especificamente no estado do Ceará, juntamente com o recrudescimento da violência – mais uma vez é difícil saber o que começou primeiro, já que fazem parte do mesmo complexo de coisas.

Assim, explicitada a imbricação dos motivos, faremos um resgate histórico de quando as ideias começaram a ser sistematizadas, a fim de que toda a trama seja compreendida. Fica aqui nossa observação de que precisamos construir maneiras menos lineares de argumentação, o que diminuiria a necessidade de encontrar “pontos de partida”, ou “marcos zeros”, os quais quase sempre são mais ou menos forjados pelo interesse de quem constrói o discurso.

Este resgate será feito por meio de um diálogo fictício entre mim e eu mesma: Isadora em 2014 (mestra, postulante a uma vaga no programa de doutorado, a quem chamaremos de Isa) e a Isadora que agora escreve (doutoranda de final dos tempos, a buscar construir em texto algo que possa ser considerado uma tese, que responderá por Dora).

3 PORTA-ESTANDARTE – UM RESGATE HISTÓRICO DAS IDEIAS

“Carregando o estandarte, marca o passo e anuncia a presença do maracatu.”
(NAÇÃO FORTALEZA, 2017, p. 1).

Dora – *Então você quer fazer um doutorado, Isa? Acho você muito corajosa. Já tem uma ideia? De onde ela surgiu?*

Isa – *Sim! Esse ano defendi minha dissertação de mestrado¹ a respeito da significação de futuro para adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa (MSE) de internação.*

Dora – *Que tema interessante! A medida socioeducativa é a resposta judicial a adolescentes que são acusados de cometer algum ato infracional. Esse assunto está muito em alta no momento, tem bastante gente estudando. Você conseguiu chegar em algum resultado, na época do mestrado?*

Isa – *Sim, ficou muito nítida a questão do constrangimento cultural. Ou seja: o quanto, na construção de suas identidades culturais, adolescentes internados têm restringidas as possibilidades de construção de sentidos e significados de futuro, sendo que esse fato costuma ser considerado uma dificuldade ao êxito do atendimento socioeducativo.*

Dora – *E, na época, o que você estava chamando de “identidades culturais”?*

Isa – *Seria algo como o espaço entre o interno (subjetivo) e o externo (social). Nesse sentido, entendo que “projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’” (HALL, 1997, p. 12).*

Dora – *Entendi. Nesse caso, o conceito principal que você usou para compreender os socioeducandos foi “identidade cultural”?*

Isa – *Certamente era um dos conceitos principais. Dediquei um capítulo a isso e, a partir da ideia de uma identidade que se constrói de maneira singular a partir da cultura é que entendemos adolescência, juventude, desenvolvimento etc. Assim, minha ideia para o doutorado é estudar socioeducação como um processo de desenvolvimento específico em um contexto adverso, pois este é mediado pela justiça.*

¹Para fins de consulta, a dissertação de título “‘A GENTE VIVE DE SONHO’: sentidos de futuro para adolescentes privados de liberdade”, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, defendida em abril de 2014 e pode ser acessada pelo link: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8725/1/2014_dis_idgomes.pdf.

Dora – *Bem otimista esse olhar, mas eu não tenho muita certeza se essa socioeducação realmente funciona. Se a ideia é que os adolescentes que passem por esse sistema não cometam mais atos infracionais, não sei se tenho esperança de resultado. Você acredita mesmo nesse tal de sistema socioeducativo?*

Isa – *Sim, acredito na ação socioeducativa enquanto política pública. Uma vez que fiz parte do setor psicológico de um centro de internação, mesmo com inúmeras críticas, entendo que os preceitos legais que orientam o atendimento socioeducativo (BRASIL, 1990, BRASIL, 2012) podem ser eficientes numa proposta educativa de ação junto aos jovens. Tenho um posicionamento de defesa desse sistema como coadjuvante na construção de uma sociedade mais harmônica. Dessa forma, minha ideia é buscar uma melhor compreensão do porquê do constrangimento cultural gerado pela privação de liberdade, a fim de encontrar soluções.*

Dora – *Certo. Então você parte do pressuposto que um dos motivos para que a socioeducação não “funcione” é esse tal de constrangimento cultural?*

Isa – *Sim, esse foi o resultado principal da nossa pesquisa de dissertação que está se desdobrando no projeto de tese. Vimos que a prática atual da MSE de internação para adolescentes, da maneira como acontece, ao limitar drasticamente as interações sociais, parece ir contra sua função inicial, de ressocialização, suturando – para usar outra metáfora de Hall (1997), o sujeito à estrutura e à subjetividade infratora. Não raro encontramos na literatura científica críticas à supervalorização desse tipo de medida, a indicando como pouco eficaz no objetivo de gerar a descontinuidade do comportamento infrator (MALVASI, 2011; MULLER et al., 2009), adicionando-se a esse argumento o recorte de classe social e de raça dos jovens que são encaminhados ao sistema socioeducativo (SCISLESKI et al., 2015), que acaba por reforçar mais um estigma ao relacionar factualmente esses aspectos com o encaminhamento ao Sistema.*

Dora – *E aí esses jovens são internados num local onde ficam isolados do mundo, causando um constrangimento cultural, é isso? Quais as consequências da internação no desenvolvimento dessas pessoas?*

Isa – *Isso é muito sério e ainda pouco abordado nos estudos do gênero. Já vimos que ocorre uma “seleção” do perfil do socioeducando que citei anteriormente, temos como consequência do isolamento cultural – marca da MSE de internação – a perda de signos identificatórios e, ainda, a limitação – se não ausência – de contato com pessoas e grupos que compartilham de outros signos culturais, de maneira que são diminuídas as chances de que os sentidos*

diversos possam ser transformados a partir do contato interpessoal, via linguagem. Na prática, os centros socioeducativos de internação funcionam quase sempre como instituições totais, “as estufas para mudar pessoas”, segundo Goffman (2001, p. 22).

Dora – Como se houvesse um aspecto mágico em estar internado, em que automaticamente haveria uma mudança estrutural interna como consequência desse isolamento...

Isa – Exatamente! Mas na verdade acontece o contrário. Coadunando com Goffman (2001), consideramos que esse tipo de instituição traz como consequência brutal a perda da liberdade subjetiva dos internos e a negação à individualidade por meio da mutilação das escolhas. Nesse ponto, esse tipo de prática socioeducativa contradiz radicalmente as orientações do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006), que afirma que os adolescentes em processo de socioeducação precisam ser preparados para fazer escolhas, por meio de um atendimento que fomenta o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade. Porém, na prática, vemos que a velha noção de tutela estatal tem obliterado boa parte do viés educativo da aplicação das medidas socioeducativas, tornando-as ainda instrumentos de segregação social, sem qualquer efeito pedagógico ou educacional.

3.1 FRAGMENTO DE DESORDEM 1

Uma digressão textual para explicitar algo da ordem do intelectual não-publicável, do subjetivo ou das expectativas científicas em vias de serem frustradas.

Sobre a legislação e a política pública e suas contradições, vale a pena citar Nascimento e Coimbra (2015), que nos lembra que a gênese dos Direitos Humanos já indicava aquilo que ainda hoje se vê: a função de iludir sobre uma suposta participação de todos, mas deixando à margem certo segmento de pessoas. O que se chama de proteção, vê-se funcionando como controle e normatização. Rifiotis (2012) também aponta que a ênfase nos direitos, estatizando o enfrentamento dos problemas sociais pode significar uma perda para a prática da cidadania e dos direitos humanos.

Há aqui um ponto de desconfiança: será que nossas leis, que afirmam a busca por proteção integral, educação, assistência... Será que elas foram feitas, desde o início, para funcionar nesse aspecto? Até que ponto podemos considerar a universalidade do Estatuto da Criança e do Adolescente?

Ao longo do processo de pesquisa para a tese, muitos novos questionamentos invadiram o universo da pesquisa e da pesquisadora. Por muito tempo essas novas ideias habitaram as sombras das colunas da parte externa do grande templo da ciência, não encontrando espaço na linha de raciocínio já desenvolvida até aqui.

Para me aprofundar nesse assunto, teria que estudar Foucault? Precisaria me engajar numa psicologia social crítica? Assuntos de macroestrutura já se pediam passagem para entrar na discussão. O assunto “raça”, do qual eu buscava me esconder (por praticidade, ou por economia de variáveis) já se apresentava de maneira quase impositiva.

Segui resistindo, ampliando, continuando minha linha de raciocínio.

Dora – Certo. Mas me explica: você está falando de justiça, de psicologia, educação, serviço social? Como você vê a política pública de socioeducação nessa encruzilhada de disciplinas? E, sendo um programa de pós-graduação em psicologia, qual é o foco do seu projeto de tese?

Isa – Essa é uma boa problemática. As medidas socioeducativas são políticas públicas desde o ano de 1990, quando passam a agregar a Psicologia e a Pedagogia ao que antes era do âmbito do Direito Penal, do Serviço Social (do tipo assistencialista) e da caridade religiosa. Porém, Francischini e Campos (2005, p.271) afirmam que, na busca de subsídios para o atendimento socioeducativo, a ciência psicológica “não ultrapassa os limites de um sujeito individualizado” e, portanto, não dialoga com outros saberes, não raro fazendo de seus dispositivos – avaliações e laudos psicológicos – instrumentos de discriminação e opressão. Já nos estudos em educação é comum a ênfase no tema da escolarização no contexto de socioeducação (FRAGA; COSTA, 2014; JESUS, 2013), mas a linha entre o sancionatório e o pedagógico na própria ação socioeducativa é um espaço de difícil diferenciação (DOMINGOS; RAMOS JUNIOR, 2013). Assim, muitas vezes a simples aplicação da medida (sanção) é vista como educativa, retornando o foco para os aspectos jurídicos e criminais, ainda que os aspectos pedagógicos e sociais devam ser “o pressuposto básico de todas as práticas socioeducativas” (SILVA, 2012, p. 1).

Dora – Então você está dizendo que a socioeducação, na letra da lei, inclui todas essas disciplinas, mas que na prática elas não são pensadas de maneira conjunta? Realmente é muito problemático, mas ainda não ficou claro onde você quer chegar...

Isa – Sim, vamos lá, esse projeto está sendo construído aos poucos.. Uma consequência da dificuldade no atendimento socioeducativo é: pensar uma resposta educativa a uma infração legal, sem saber como de fato funcionará esse processo, enfraquece a qualidade do atendimento e acaba por envolver o discurso garantista em um véu de ingenuidade, carente de crédito por parte da sociedade e dos sistemas jurídicos. Nosso posicionamento é que a academia deve, por meio de pesquisas, aprofundar a discussão e compreensão do que podemos chamar de “pedagogia com objetivos sociais” – a socioeducação –, a fim de que a relação entre educação, autonomia e assunção de responsabilidades fique clara e que o sistema socioeducativo possa apresentar para a sociedade seus fundamentos, sem que pareça ineficaz a ação educativa como resposta ao cometimento de um ato infracional.

Dora – Certo, então estamos pensando um projeto na área da educação...

Isa – *É também. Este é, sobretudo, um projeto de educação, especificamente a socioeducação. Acontece que hoje, no Brasil, a expressão máxima de resposta ao cometimento de um crime é a prisão. Assim, também, o sistema socioeducativo é cobrado para internar os adolescentes em um estabelecimento educacional cada vez mais cedo e por motivos cada vez mais simples, “por garantia” ou “precaução”. Espera-se que uma instituição total (GOFFMANN, 2001; DOMINGOS; RAMOS JUNIOR, 2013) possa fazer morrer a personalidade infratora e fazer nascer um sujeito adaptado socialmente.*

Vejamos então: o sistema socioeducativo tem como um de seus objetivos “a integração social do adolescente” (BRASIL, 2012, p.1), porém, não compreendemos ser possível realizar integração social por meio do isolamento sociocultural. Ou seja: o adolescente é afastado do seu meio social em que, muitas vezes, goza de status, funções sociais e participação ativa; é isolado do seu meio cultural, onde compartilha signos e ideologias; passa algum tempo privado dessa convivência – se limitando a conviver apenas com pessoas que compartilham genericamente dos mesmos significados – e espera-se dele um comportamento diferente quando de sua liberação, não sendo oferecidos os meios hábeis para tanto: “o adolescente em conflito com a lei não pode ser incluído no todo ao qual pertence e não pode pertencer ao conjunto no qual está desde sempre incluído” (OLIVEIRA; WOLFF; HENN; CONTE, 2006, p. 60).

Questionamos, então, que sistema pedagógico está atualmente subjacente à ideia e à prática da socioeducação, uma vez que, a sua expressão máxima – a MSE de internação – parece constranger as possibilidades sociais do adolescente de maneira tal que se torna difícil uma integração social diferenciada da atual? Soma-se a isso o fato de haver pouca reflexão e produção teórica a respeito do conceito de socioeducação². O termo, por exemplo, só aparece no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e na lei do Sistema Nacional do Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2012) na sua forma adjetivada – como em medidas “socioeducativas” (BISINOTO; OLIVA; ARRAES; GALLI; AMORIM; STEMLER, 2015), e temos como resultado uma dificuldade de estabelecer parâmetros confiáveis para que governo, sociedade em geral, socioeducandos e socioeducadores tenham clareza do trabalho que deve ser realizado, e assim seja gerada confiança no andamento dessa política.

² Em pesquisa no Portal de Periódicos CAPES em agosto de 2016, a busca pelo termo “socioeducação” gerou 22 itens, por “socioeducativo” gerou 158 itens e a busca por “socioeducativa” mostrou 246 itens, o que demonstra a utilização frequente da forma adjetivada de um conceito ainda não estruturado.

Dora – *Ok, chegamos em algum lugar. Esse é um projeto que trata de educação, mas especificamente quando ela aparece como uma ordem da justiça voltada para adolescentes acusados de cometer algum ato tipificado como crime no código penal. Sendo que esse sistema não tem de fato funcionado como educativo (e isso é o que tornou inicialmente problemática a situação). Além disso, você não falou... mas, daqui de onde eu estou, posso ver que uma parte desse atendimento está vinculada ao serviço social. Então, você está chegando por via da psicologia para buscar alguma luz a partir da qual a gente possa enxergar melhor, em busca de soluções.*

Isa – *Isso mesmo. Vejo que alguns conceitos da psicologia podem chegar bem próximo de desatar esse nó. Se a gente pudesse buscar respostas à pergunta: o que é socioeducação? Começaríamos a traçar um caminho de possibilidades.*

Com esse breve diálogo é possível preparar o caminho compreensivo até o a explicação do nosso problema principal, rumo à descrição dos objetivos e metodologia.

4 ESTANDARTE – CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Peça confeccionada em cetim ou veludo, tem franjas ou rendas na borda inferior e traz, pintado ou bordado no centro, o símbolo identificador do maracatu. (NAÇÃO FORTALEZA, 2017, p. 1).

A dúvida primeira, aquela que nasceu como o raio direcionador do início da caminhada – e que permanece nos conduzindo – é: **o que é socioeducação?** Sabemos que a palavra “socioeducativa” se encontra em algumas leis, notadamente o ECA (BRASIL, 1990) e o SINASE (BRASIL, 2012), e, nesse campo, fala-se de um conjunto de medidas possíveis de serem aplicadas a um adolescente (12 a 17 anos), a quem se tenha atribuído a autoria de um ato infracional. Tais medidas devem ter caráter sancionatório e pedagógico, de maneira a ser levados em conta: a capacidade do adolescente de cumpri-la, a gravidade do ato, a situação peculiar de desenvolvimento em que ele se encontra (BRASIL, 1990). Apresentando assim, parece subentendido que socioeducação é o conjunto de medidas socioeducativas – uma política pública voltada para adolescentes autores de atos infracionais –, mas essa simples pergunta tem gerado uma quantidade grande de outros questionamentos e, na prática, se transformou numa grande questão, a qual apresentamos neste produto.

Ao longo desse texto, portanto, encontraremos uma revisão sistemática das produções científicas sobre socioeducação. Porém, um dos trabalhos intelectuais que temos feito no decorrer destes anos de estudo é o da desnaturalização ou transvaloração dos conceitos. Partindo do nosso primeiro marco teórico, a teoria histórico-cultural de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), o processo investigativo deve seguir alguns princípios, quais sejam: analisar processos e não objetos (1), priorizar a explicação à descrição (2) e considerar o problema do comportamento fossilizado (3) (VIGOTSKY, 2007).

A assunção de uma perspectiva histórica já nos garante observar, por exemplo, que a ideia de socioeducação não nasceu com o ECA (BRASIL, 1990), mas que

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) [...] é o reflexo, no direito brasileiro, dos avanços obtidos na ordem internacional em favor das crianças e dos adolescentes. Ele representa o esforço de uma Nação, recém-saída de uma ditadura, para acertar o passo com a comunidade internacional em termos de direitos humanos (COSTA, 2006, p. 9).

Sendo assim, a compreensão de que o ECA é um poderoso instrumento político, situado no espaço e no tempo, se soma à nossa necessidade investigativa e amplia a visão, especialmente quando invadimos um pouco mais a “zona de segurança” politicamente correta e questionamos, também no decorrer deste trabalho, [quem é essa comunidade internacional e](#)

[o que são, mesmo, os direitos humanos](#) e suas implicações para o nosso estudo? Sendo assim, as ideias de infância, adolescência, juventude, educação, justiça e direitos humanos, quando vistas a partir de um prisma histórico, podem encontrar novos significados.

A princípio nosso olhar, para pensar socioeducação, focava na qualidade da interação. Tínhamos um projeto situado na psicologia do desenvolvimento, de abordagem histórico-cultural, com o olhar voltado para a micro e ontogênese. O ponto de partida era a crença na capacidade de uma política pública voltada para adolescentes, calcada nos direitos humanos, em produzir algo que poderia ser chamado de socioeducação. Faltava então entender o que é a socioeducação, como é possível “fazê-la acontecer”. Nossa aposta era no conceito vygotkiano de [Zona de Desenvolvimento Proximal \(ZDP\)](#). Esse conceito, central na concepção vygotkiana de desenvolvimento – em sua estreita relação com a aprendizagem – amplia a compreensão do processo educacional, enfatizando o papel determinante da interação com o outro na aquisição de novos conhecimentos, na construção de novos significados.

Esse conceito, portanto, de desenvolvimento, guarda estreita relação com a aprendizagem e, conseqüentemente, com a educação – ou mais especificamente com a socioeducação –, pois a grande questão é saber como podemos fazer emergir ZDP e facilitar a aprendizagem – e, por consequência o desenvolvimento? Uma pista para esse problema seria o conceito de mediação cultural. Ora, se a natureza humana se dá por meio da mediação semiótica, é na linguagem – seja ela falada, escrita, gestual ou até implícita – que os signos são compartilhados e, assim, reconstruídos. É necessário ter claros e bem desenvolvidos os signos sociais que se quer compartilhar, bem como o objetivo que se tem em vista com esse compartilhamento.

Estudar as possibilidades de que a ZDP seja a chave microgenética para o processo de socioeducação? Essa era nossa aposta, porém quando passamos a considerar aspectos históricos e políticos, começou a não nos ser tão suficiente. Vimo-nos numa encruzilhada jurídico-pedagógica, onde um mesmo termo (socioeducativa) indica uma sanção judicial (por desaprovação do ato violento) e uma ação pedagógica direcionada (que busca socioeducar alguém). Essa simples ambigüidade com a qual convivemos com naturalidade vicinal, nos gerou outros grandes questionamentos. Um deles: **por que a socioeducação foi buscada para enfrentar a violência juvenil?** E, conseqüentemente: **quem são os sócio-bem-educados, capazes de socioeducar os sócio-mal-educados?**

Considerando as ideias já apresentadas, não há como pensar em uma educação que não seja social, já que toda a aprendizagem de novos signos culturais se dá por meio da

interação social e, conseqüentemente, terá como palco de expressão, mais uma vez, as interações sociais. A escola, na nossa sociedade, tem sido o lugar físico e simbólico responsável pela educação formal das pessoas. Porém, diante da infinidade – e ao mesmo tempo especificidades – de signos a serem aprendidos “A escola é um espaço formativo que com a complexidade da sociedade atual não pode, não deve e não consegue suprir todas as necessidades educativas.” (MACHADO, 2009, p. 11382). Outros espaços não-formais de educação também precisam ser olhados por meio de uma visão mais ampla de educação, uma vez que eles frequentemente também se dispõem a trabalhar com objetivos de ampliação de repertórios semióticos – tendo portanto um objetivo educacional.

Dentre esses espaços podemos incluir todo o sistema socioeducativo que, muito embora tenham formulações legais que o orienta, não possui um claro aparato pedagógico teórico-metodológico que o sustente como sistema educacional que deveria ser. A especificidade da socioeducação nesse contexto é que o socioeducando foi encaminhado para esse sistema por ter descumprido alguma norma social de convivência, assim sendo que o foco do serviço deva ser não apenas na responsabilização do adolescente por seu ato, mas também no aspecto da restauração dos laços sociais que se romperam quando da infração.

Sendo que Costa (2004) ressalta que a crise na educação deve permitir que se coloque em xeque o próprio projeto de educação de que se trata. Há que se pensar criticamente sobre que sistema educacional está em voga, a que e a quem ele serve, ele está sendo forjado a partir de que cultura privilegiada e dominante e que culturas o mesmo está fomentando. A formação intercultural, segundo Wulf (2003), deve ter por base a aceitação da diferença, já que cada um depende do outro para se constituir. O confronto com o outro deve estar permeado por um sincero estranhamento, de quem busca chegar perto da complexidade do seu interlocutor, assumindo a incerteza e a insegurança que esse encontro explicita.

Esse ponto crítico em que educação e justiça se tocam, nos põe em cheque com uma questão filosófica, que também tem rebatimento na prática, que é: de onde vêm as noções de justiça, educação, juventude e todos os outros conceitos com os quais estamos lidando? Definitivamente já não poderíamos seguir tranquilamente com nosso plano de estudar como socioeducar alguém sem antes colocar em questão a origem e o destino de todo esse processo de enquadramento, pois a perspectiva histórico-cultural não nos deixa esquecer que não surgiram espontaneamente. Valores, normas e dispositivos são produzidos para controlar e fazer parecerem óbvios os objetivos da socioeducação.

Algum tipo de descoberta afetiva e filosófica fervilhava por dentro e congelava por fora. Entramos em campo, em Fortaleza e em Brasília, mas algo parecia estar fora de

lugar. Vivemos no Brasil um momento histórico de retirada drástica de direitos. Desde a destituição forçada, em 2016, da presidenta eleita democraticamente, Dilma Rouseff, por motivos sabidamente políticos; a assunção de seu vice, com uma postura extremamente restritiva quanto à intervenção estatal nas vidas daqueles que precisam de oportunidades diversas; a dominação das periferias pelo crime organizado, por meio das facções, muitas vezes em comum acordo com a polícia; a prisão política de Luis Inácio Lula da Silva, o ex-presidente mais popular que o Brasil já conheceu; as instituições superiores da justiça quase sem crédito social; a corrupção conquistando todas as esferas... nos perguntamos: se existem alguns a serem socioeducados, o que esperar desse Estado como socioeducador, já que socioeducação é uma política pública? E como compreender a naturalização de quem são aqueles que devem ser socioeducados: quase sempre jovens, pretos, pobres e moradores de periferia? Tudo parecia ter uma estranha ligação e nós, buscando pelo elo que traria sentido.

Foi então que reforçamos as leituras a respeito do [pensamento pós colonial e decolonial em interface com o conhecimento psicológico](#), a fim de buscar compreensão a respeito das forças políticas que têm impedido a dignidade de certos grupos sociais, fortalecendo a necessidade de uma produção acadêmica com olhares subalternos e que pudessem fundamentar uma maneira diferente de conceituar socioeducação, que atendesse à nossa realidade brasileira e ao momento histórico que estamos vivendo. Temos necessidade de analisar a dinâmica do poder de maneira a levar em consideração os movimentos de colonialidade que ainda regem as relações, bem como os lampejos de resistência à opressão simbólica histórica.

De acordo com Santos (2010), as práticas de colonização foram baseadas nos epistemocídios, que se referem à extinção de formas de conhecimento de determinadas populações, a partir de diversas estratégias de destruição de indivíduos. Essa destruição serviria para instituir um novo parâmetro de conhecimento corporificado na figura do colonizador com a criação da ideia de raça, estabelecendo de forma falaciosa a superioridade no homem-branco-heterossexual-cristão-europeu (QUIJANO, 2005). Essa divisão racial passou a fundamentar um sistema-mundo baseado em características fenotípicas de dominação e aniquilação dos conhecimentos produzidos fora dessa ordem. Percebemos que os macroprocessos de tutela e controle – tantas vezes nomeados por educação ou socioeducação – também podem ser lidos a partir de uma ótica interseccional, em que raça/etnia, gênero, local de moradia, classe e outros marcadores atuam na transformação do próprio conceito. Ou seja: a depender desses fatores, educação e socioeducação podem significar coisas muito diferentes.

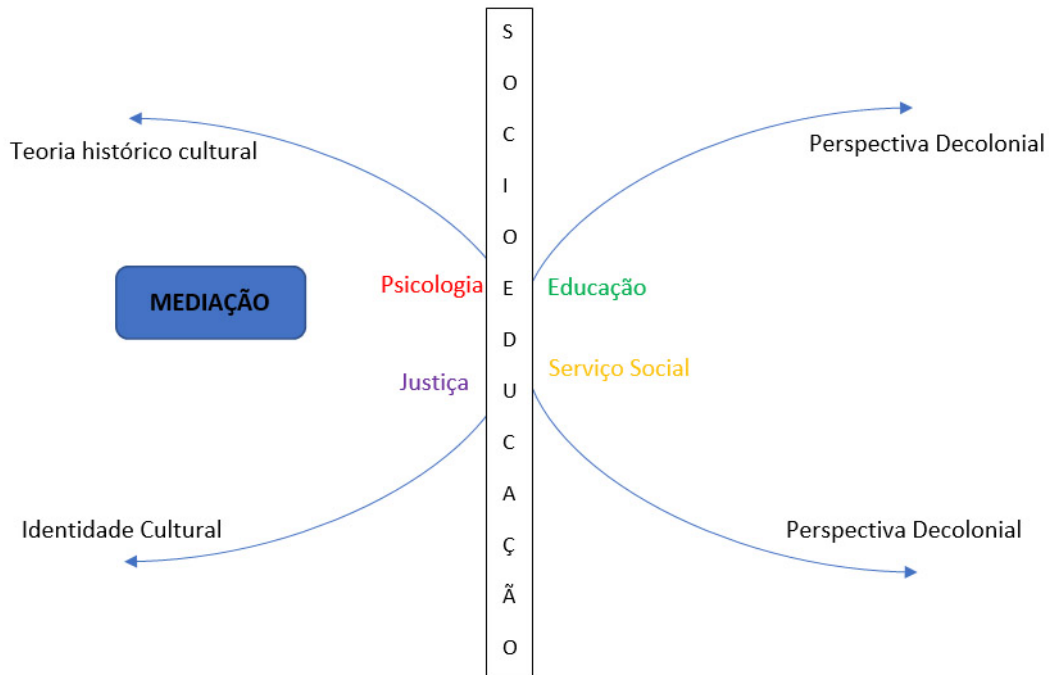
Eu, como autora principal deste trabalho (e me permito escrever em primeira pessoa do singular neste momento), falo do seguinte lugar: mulher, negra – de pele nem tão escura para ser legitimada negra em todos os espaços, mas também obviamente não tão clara para ser considerada branca. Sou parte da primeira turma de um curso de doutorado numa boa universidade pública do Nordeste do país, sem nenhum auxílio financeiro permanente (nem do governo e nem da família), em meio a uma crise socioeconômica e política no país, em que os gastos com educação estão congelados por 20 anos, em que encontramos dificuldade em cultivar esperança de dias melhores, principalmente em educação e políticas públicas de qualidade, compromissadas com os historicamente excluídos.

Temos, pelo contrário, visto aumentar o desmonte dos direitos trabalhistas, a cada dia é mais difícil continuar acreditando, como acreditávamos anteriormente, em políticas de oportunidade, multiculturais e de ascensão social. Sob o manto de discursos embranquecidos, temos visto nossas diferenças culturais serem reduzidas a uma forçada igualdade que apenas exalta um único modelo de ser humano, oprimindo todos os outros existentes. Foram anos de sofrimentos diversos ao investigar o conceito-ação de socioeducação nesses tempos sombrios.

Contudo, essa tese é nosso esforço de construção de esperança, de registro acadêmico e científico do que acontece em nosso país, com nossas universidades, com nossos estudantes, especialmente os menos privilegiados: o espectro do fracasso, da opressão, da colonização dos saberes é um fantasma persistente, mas esse texto também é resistência, precisou nascer e aqui está.

Não segue padrões, pois fala de campos muito diferentes, que se integram no tema estudado, que por sua vez é vivo e tem se atualizado todos os dias de formas diversas. Fazer ciência, para nós, não pode ser uma ação descompromissada com os problemas do nosso tempo, de maneira que, ao perceber o complexo conceitual em que estávamos inseridas, vimos que certamente não conseguiríamos escrever em termos e formatos conhecidos.

Figura 1 – Retrato da aparente impossibilidade



Fonte: elaborada pela autora.

Percebendo que outro autor havia descrito em tempos atrás aquilo que se passou com esta doutoranda ao visualizar o esquema acima, trago a seguinte citação:

O que caracteriza essa imagem é a potência de negação que ela traz em si. [...] Diante de ideias correntemente aceitas, de teses que parecem evidentes, de afirmações que haviam passado até então por científicas, assopra no ouvido do filósofo a palavra: *Impossível*. Impossível ainda mesmo que os fatos e as razões pareçam de convidar a crer que isso seja possível e real e certo. Impossível, porque uma certa experiência, confusa, talvez, mas decisiva, fala contigo através de minha voz, e diz que ela é incompatível com os fatos que se alegam e as razões que são dadas, e que, desde então, esses fatos devem ter sido mal observados, esses raciocínios devem ser falsos. Força singular, essa potência intuitiva de negação! (BERGSON, 2006, p. 126).

As diferentes ideias e teorias pareciam convergir para uma conversa profícua, porém a maneira como esse diálogo se daria não parecia nítido. Nossa impressão é que teríamos que por em contexto teorias aparentemente divergentes e fazer surgir uma compreensão nova para uma situação já tão desgastantemente estudada. Para nós também estava difícil continuar olhando para o mesmo objeto da mesma maneira, mas também era sofrido não conseguir ver a partir das novas maneiras. Até que reencontramos com a ideia de cognição inventiva, trazida por Kastrup (2007).

Não queremos nos adiantar sobre as (in)compatibilidades das ideias acima, já que serão melhor exploradas nas seções seguintes, mas é necessário dizer o quão preciosa é, para nós, a ideia de invenção, como um “movimento de problematização das formas cognitivas constituídas” (KASTRUP, 2007, p. 17). Se a ciência moderna apresentou a noção de cognição invariante, resolvedora de problemas, pronta para descobrir verdades e trazer solução, a invenção surge como alternativa à busca de uma lei geral, sem que se desconsidere a importância da primeira. A cognição inventiva considera a complexidade da modernidade, onde vê nascer as condições para o estudo da invenção.

Assim nos vimos presas a uma complexa rede de entendimentos limitados a respeito de um complexo tema, sem enxergar o momento de descoberta da fórmula ou caminho a ser seguido. Não tínhamos percebido ainda que

A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado, com a matéria. Nos bastidores das formas visíveis ocorrem conexões com e entre os fragmentos, sem que este trabalho vise recompor uma unidade original, à maneira de um puzzle. O resultado é necessariamente imprevisível. (KASTRUP, 2007, p. 27).

Dessa forma, com o apoio da revigorante noção de invenção, nós encontramos a oportunidade de escrever esse invento e, como tal, desconhecendo previamente o resultado. Trata-se, de fato, da expressão de algo construído a partir daquilo que Kastrup (2007), também apoiada no pensamento bergsoniano, apresenta como ideias da intuição, essas que são “em princípio obscuras, mas têm a potência de dissipar obscuridades” (KASTRUP, 2007, p. 30).

Já dissemos que nossa pergunta de base é “o que é socioeducação?”, que de ampla não pode ser objetivo de uma tese, ou mesmo de uma vida, mas de toda uma sociedade, talvez. Mas temos nossos grandes marcos teóricos, que têm nos ajudado, se não a delimitar o problema, situar a esfera analítica. São eles: a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e os estudos decoloniais. A necessidade de incluir, numa compreensão de socioeducação, aspectos caros às nossas teorias de base nos fez chegar em uma pergunta de partida mais ampla, sendo: **como construir uma compreensão conceitual sobre socioeducação de forma inventiva e considerando a historicidade das relações culturais na sua produção?**

Assim, com alguma dose de esforço, se constrói o produto que aqui apresentamos como proposta de tese. Um texto-mosaico-inventivo-exaustivo que concentra o duro processo de olhar tantas vezes para um mesmo objeto até que se consiga ver outra coisa.

5 LAMPIÕES – OBJETIVOS E METODOLOGIA

Adereços de mão, representam a luz e o fogo no caminho do cortejo. Combinam a herança da liturgia católica das procissões com o culto ao fogo, simbolizando a necessidade real dos escravos de manter, nas senzalas, a chama sempre acesa (NAÇÃO FORTALEZA, 2017, p. 1).

Então precisamos indicar qual caminho investigativo resolvemos seguir, naquilo que comumente se apresenta como objetivos, mas que no nosso caso, o esforço é que não sejamos tão objetivos assim, dando também vez à errância, à processualidade e ao acaso transformador.

Sendo assim, o objetivo geral desta tese é **inventar uma compreensão do conceito de socioeducação que considere os aspectos históricos, culturais, semióticos e decoloniais**. Para tanto, buscaremos conhecer como a produção científica brasileira tem abordado o conceito de socioeducação; traçar as aproximações e distanciamentos da produção científica brasileira sobre socioeducação com as nossas bases teóricas; e lançar as bases para uma socioeducação decolonial. Desejamos ainda, como subproduto, analisar as implicações de uma produção de conhecimento decolonial em Psicologia.

Em termos metodológicos, na consecução dos objetivos acima, explicamos que esta é uma tese teórica, que se apoia numa revisão sistemática da literatura sobre o tema pesquisado – socioeducação – para realizar um estudo do estado da arte, analisando as publicações pesquisadas em diálogo com nossas bases teóricas principais, sendo que o processo de construção do problema já foi traçado anteriormente.

O formato desta tese acompanha seu processo de construção, que não foi linear, mas marcados por rupturas, de maneira que foi necessário que o texto já escrito se diferenciasse do formato tradicional de uma tese. Também por isso precisaremos discorrer sobre alguns blocos com as ideias que nos embasam teórico-metodologicamente, mas que já foram indicadas nos hiperlinks anteriores. Caso já tenha visto o conteúdo dos links e queira seguir adiante com a leitura, [clique aqui](#).

A seguir, apresentaremos a [metodologia da revisão sistemática](#) da literatura sobre socioeducação, fazendo [a análise de alguns dados qualitativos encontrados](#). Na sequência, apoiadas nas obras selecionadas para a revisão, damos início a uma discussão teórica sobre os aspectos que consideramos importantes a partir das teorias que dão suporte a nosso pensamento investigativo, por meio das quais trazemos, também, nosso ponto de vista a respeito das bases para uma socioeducação decolonial. São eles: (1) as críticas ao Estatuto da

Criança e do Adolescente, (2) a ideia de Medidas Socioeducativas como um *continuum colonial* e (3) a discussão crítica sobre o conceito de socioeducação.

6 ÍNDIOS – DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA

Desfilam em filas indianas e ladeiam o estandarte. Em Fortaleza têm origem nos caboclos ou cordão de índios de penas, participantes do carnaval de rua. (NAÇÃO FORTALEZA, 2017, p. 1).

Partimos da compreensão de que não existe apenas uma maneira de se pensar o que, teórica e metodologicamente, é a Justiça. Sandel (2014), por exemplo, esclarece que cada sistema de justiça está alicerçado por uma base filosófica, moral e de crenças que o cria e mantém. Tão diversa quanto o conceito também o é a prática da justiça, ou seja: a ação de corrigir aquilo que não está adequado às normas sociais. Nesse sentido, atualmente no Brasil predomina a **Justiça Retributiva** em que qualquer crime é considerado um ato contra o Estado, que é o único responsável por corrigir o “mal feito”. Nesse tipo de justiça, as violações à lei geram culpados que devem sofrer punição condizente com o ato praticado.

Sendo que a falta de representatividade e a desconfiança por parte da população com relação às formas de justiça acabam por gerar grande insatisfação e até manifestações de justiça popular ou **justiçamento**, em que se resolve fazer “justiça com as próprias mãos”, em atos de grande violência, linchamentos e até mortes (MARTINS, 2015). Acontece que as pessoas socialmente tendem a pensar em justiça como uma prática punitiva ou até vingativa, em que “O outro passa a fazer parte do ‘reino’ do mal” (SAYÃO; PELIZOLLI, 2012, p.38) e assim cada vez mais os ofensores e vítimas se distanciam, sendo que todos, sem exceção, sentem o efeito da opressão sobre si.

Contrastando com essa forma popular de justiçamento, e até com vistas ao desenvolvimento de alternativas à justiça retributiva, a base filosófica que ampara o SINASE (BRASIL, 2012) é a **Justiça Restaurativa** (JR). O objetivo da JR é restaurar os laços relacionais que deram origem ao ato infracional, com foco em atender as necessidades tanto da vítima quanto do ofensor, a fim de reparar o dano causado nas pessoas e nas relações comunitárias e sociais. Tendo essa proposta de fundo, as medidas socioeducativas têm por objetivos a responsabilização do adolescente, a sua reintegração social e a desaprovação do ato praticado, em um processo educativo e restaurativo (ZEHR, 2012).

Nós também partimos da ideia de que a JR tem um potencial importante para o desenvolvimento de relações sociais mais saudáveis. Na JR ofensor, vítima e comunidade devem empreender um esforço comum para resolver a situação gerada, o que significa restaurar os laços entre as pessoas (ZEHR, 2012). Muito embora a JR não tenha como

objetivo substituir completamente o modelo atual, é compreendida como um horizonte no qual vale a pena investir para a construção de uma sociedade mais pacífica, sendo que a responsabilidade pela construção dessa paz precisa ser compartilhada por todos. Pensar o modelo filosófico de justiça que adotamos como ponto de partida para o desenvolvimento do conceito de socioeducação se faz, portanto, bastante relevante.

Partindo do nosso marco teórico principal, a teoria histórico-cultural, compreendemos que Justiça é também um signo construído na cultura, que tem sido visto, ao longo da história recente, à luz do modelo kantiano, como uma resposta a um ato passado, que não deve considerar outros aspectos que não o ato em si, em nome do princípio universal de liberdade e em honra à dignidade humana (MELO, 2005). Esse modelo de justiça tem como base um princípio geral e vertical daquilo que é a moral e o bem comum. Sendo que, por uma revolução do modo de pensar, a justiça restaurativa propõe um “[...] acertamento horizontal do justo, de um modo pluralista e participativo, mas também crítico e com um chamamento pessoal à responsabilidade” (MELO, 2005, p. 56). A dignidade e a liberdade, pelo olhar restaurativo, não surgem de forma impessoal, pautadas em valores atemporais, mas da possibilidade de construção plural e dialógica, considerando as relações, a cultura e a história. Vê-se aqui que, em nome do mesmo princípio – de liberdade e dignidade – se pode fomentar ações práticas completamente diferentes, paradoxo também presente no antigo debate a respeito dos princípios e práticas dos Direitos Humanos.

6.1 A questão dos Direitos Humanos

Mais uma vez compreendendo os significados não de forma natural, mas construídos historicamente, e a própria sociedade como um território biopolítico, nos termos de Foucault (2008), consideramos importante observar o uso do dispositivo “Direitos Humanos” na atualidade, considerando o jogo de forças que o move. Esse intento, pelo seu apelo histórico, já nos remete ao exercício de construir um novo objeto e não compreender os DH como coisa pronta, seja em leis escritas, seja em práticas sociais, seja como ideologia.

O problema acima toma maior relevância ao observar o duplo contexto: os DH são, de fato, herdeiros da luta pela vida e pelo direito à igualdade e equidade – no sentido da busca por dignidade – e ao mesmo tempo são vistos como uma ameaça à democracia. Explicando melhor: por um lado, as minorias historicamente oprimidas utilizam-se de um discurso de DH para reclamar seus direitos negados socialmente (lógica social e coletivista). Por outro lado, a ideia base dos DH, que fez surgir o princípio de que as pessoas – os sujeitos

– teriam alguns direitos básicos e fundamentais, unicamente pelo fato de serem humanos traça uma componente ideológica humanista e até individualista, opondo-se à lógica coletivista da democracia, pois seriam direitos que “pertencem ao homem enquanto homem” (KAUFMANN, 2013, p. 46).

Estamos falando de um conflito semelhante ao apresentado anteriormente pela lógica restaurativa x lógica retributiva de justiça: olharemos socialmente aqueles que sentem seus direitos violados, compreendendo seu contexto ou nos pautaremos por um conjunto de direitos universais gerais que independem da situação/tempo/lugar? Trata-se de uma disputa em que os direitos humanos podem ser vistos tanto como direitos de um coletivo de pessoas em buscar melhor qualidade de vida, como também podem ser vistos como direitos subjetivos, a partir dos quais uma pessoa, pela sua condição humana, possa viver em liberdade, sem estar sob a tutela de alguém. Sobre esse assunto, Kaufmann (2013, p. 45) afirma que

[...] as reivindicações em nome dos direitos humanos já foram várias vezes criticadas como antidemocráticas e imorais. Um emprego conceitualmente coerente do direito subjetivo não está em contradição com o direito de um homem branco possuir escravos, de um pai de família exercer domínio sobre a esposa, os filhos e a criadagem. Não existe uma relação de exclusão entre tais direitos e a reivindicação de privilégios de grupo ou de status. Essas reivindicações podem até ser defendidas como “naturais”.

Nos dias atuais, por exemplo, vivemos uma guerra ideológica entre aqueles que defendem um tratamento digno para o adolescente autor de atos infracionais – considerando os direitos humanos deste, que já sofre diversas violências sociais – e aqueles que defendem punições mais severas e corretivas – considerando principalmente os direitos humanos da população que sofre com a violência praticada por aquele. O principal argumento apresentado por este último grupo costuma ser o de levantar a revolta e o desejo de vingança naqueles que já foram vítimas de violência, para que possam reclamar os seus direitos pessoais, de não serem assaltados, mortos, não terem suas casas invadidas e seus pertences roubados. Vê-se, então, que a tarja “DIREITOS HUMANOS” pode ter vários significados, a depender de qual humano estamos falando, bem como se estamos falando de um grupo social ou de pessoas específicas.

Com relação à história dos DH, podemos afirmar que, no mesmo século em que foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos³, também foram registradas

³ “A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de Dezembro

graves violações a esses mesmos direitos – duas guerras mundiais e todos os conflitos que antecederam e sucederam as mesmas, regimes totalitários, povos dizimados. Por outro lado, a ideia de existirem direitos fundamentais pertencentes a todo e qualquer sujeito, além de fazer renascer a própria subjetividade cria um obstáculo último para as grandes catástrofes que a humanidade já pôde causar. A primeira geração dos direitos humanos⁴ surgiu justamente como uma maneira de proteger as pessoas e garantir a sua subsistência, consolidando-se pela resistência aos monarcas absolutistas. O marco histórico dessa geração é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada pela Assembleia Nacional Francesa, em 26 de agosto de 1789 (ZANON JUNIOR, 2011). Já o direito à dignidade e à participação na sociedade foi possível a partir da segunda geração dos direitos humanos. Esta se relaciona com a revolução industrial e a luta da classe trabalhadora. Apenas na terceira geração encontramos o direito à identidade cultural e às reivindicações ligadas a ela. Essa geração dos direitos humanos não nasce vinculada a uma classe ou sujeitos específicos, mas sim de maneira difusa pela insatisfação coletiva com os rumos da humanidade como um todo. Temos, portanto, um primeiro conflito entre interesses individuais (como os de sobrevivência e subsistência), os interesses de ordem coletiva (como os da segunda geração) e os interesses de um coletivo invisível. Situações como a condição de imigrantes em uma cultura diferente ou atritos entre práticas morais (religiosas ou não) que se impedem umas às outras são possibilidades comuns em que as questões de direitos humanos se complexificam (KAUFMANN, 2013).

Tem-se, portanto, em alguns momentos o sujeito libertário (sujeito de direitos, lógica individualizante) distanciado do sujeito cidadão, da lógica coletiva (NASCIMENTO, 2013). Atualmente, em uma geração na qual não se diferenciam os sujeitos e os objetos das ações de DH, as pessoas são capazes, por exemplo, de se utilizar de um discurso de direitos humanos para adequar o mundo aos seus propósitos, ao ponto de o **paradoxo** ser considerado por Douzinas (2009) o princípio organizador dos direitos humanos. Portanto, não há como pensar uma teoria geral dos direitos humanos, mas há apenas como compreendê-los nos usos que são feitos historicamente e que reinventam a cada momento os direitos humanos como uma prática singular.

de 1948, através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. (DUDH, A Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>, acesso em 29 de novembro de 2019).

⁴No estudo da evolução social dos direitos humanos, é comum encontrarmos menção ao que seriam as três gerações dos direitos humanos, que se sucedem cronologicamente. Ver mais em: KAUFMANN, M. Em defesa dos direitos humanos: considerações históricas e de princípio; tradução de Rainer Patriota. São Leopoldo: UNISINOS, 2013.

Utilizando uma lente foucaultiana para estudar esse movimento histórico, podemos hipotetizar o advento dos direitos humanos enquanto dispositivo como sendo uma transição da soberania para o poder disciplinar e, posteriormente, para o exercício do biopoder. Por conseguinte, devido à não-linearidade da história, os paradoxos oferecidos pelos direitos humanos dissolvem essa transição clarificada, nos dando a oportunidade de perceber o poder soberano, o disciplinar e o biopoder não apenas coexistindo, como disputando espaço na arena social contemporânea.

No desenvolvimento dessa discussão, propomos que, se por um lado, os direitos humanos só foram possíveis e necessários devido à ação soberana de fazer morrer, por outro, Foucault explica que, no fim do século XVIII e começo do XIX começa a desaparecer o corpo como principal alvo da repressão penal e a nascerem novas tecnologias de punição, onde “o essencial é procurar corrigir, reeducar, ‘curar’” (FOUCAULT, 2013, p.15) e o castigo passa a atingir mais a alma do que o corpo. Também o pensamento a respeito do futuro dos agressores e vítimas passou a ser alvo de preocupação.

Ainda no contexto acima, salientamos que uma ação moralizadora foi possível, no sentido de normatizar as liberdades, paradoxalmente numa ação de salvaguarda da própria liberdade. A regulação, portanto, das ações individuais e, principalmente, coletivas por meio dos direitos humanos tem sua base numa moral semelhante à cristã, que observa uma essência humana e suas consequentes necessidades fundamentais: trata-se de uma leitura racional dos princípios do direito natural. Já Foucault (2013) fala de uma humanização dos fazeres institucionais que transformam o antigo suplício em procedimentos administrativos, que visam à expiação do mal.

A positivação dos direitos humanos, ou seja, a sua transformação em regras – inicialmente não escritas e posteriormente condensadas em uma série de leis e estatutos – vem surgir como uma clara oposição ao poder soberano, pois na medida em que são asseguradas algumas liberdades públicas e garantidas as suas expressões, vê-se também demarcadas “as trincheiras de resistência do cidadão contra os excessos de arbítrio do poder soberano” (GIACOLA JUNIOR, 2008, p. 2).

Não obstante à sua positivação, podemos compreender os direitos humanos como sendo mais um sistema regulador que um sistema de leis, parte de um conjunto de novos procedimentos de poder. Já que

O “direito” à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o “direito” acima de todas as opressões ou “alienações”, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser, esse “direito” tão incompreensível para o sistema jurídico clássico, foi a réplica política a todos esses novos procedimentos de poder que, por

sua vez, também não fazem parte do direito tradicional da soberania. (FOUCAULT, 2001, p. 136).

Podemos falar, portanto, de um novo poder surgindo, qual seja: o poder disciplinar. Mecanismos internacionais de regulação começam a se encarregar de criar um mecanismo de adestramento para um indivíduo adaptado aos ideais humanitários pregados pelos direitos humanos. Organismos como ONU e Unesco funcionariam como verdadeiros centros de poder que, em uma espécie de panóptico, controlariam ou fariam as pessoas e instituições agirem como se estivessem sendo controladas, ao mesmo tempo em que seria produzido o efeito disciplinador almejado. Não que essa seja a única função desses órgãos, mas é possível compreender que as formulações, tratados e acordos firmados com e pela ONU, Unesco e congêneres devam ter uma função de regulação internacional das leis e práticas dos países que lhe são signatários. Para garantir que isso seja efetuado, uma série de órgãos de menor porte atuam localmente, interligados a essas grandes organizações como engrenagens de um sistema controlado pelo direito internacional. Ou seja: pelas grandes organizações mundiais. Nos pequenos bairros das periferias dos grandes centros, por exemplo, há ONGs e equipamentos estatais que não só devem obedecer aos tratados como têm que enviar relatórios periódicos, a fim de alimentar de informações detalhadas as organizações do controle global.

Porém, a história da humanidade caminha no sentido de refinar ainda mais as práticas de governo, chegando ao que Foucault chamou de exercício da biopolítica, o qual é centrado basicamente na gestão da vida por meio de um mecanismo não mais de normação, mas de normalização, em que as formas de governo se distanciam cada vez mais do controle exercido diretamente sobre os corpos. Os corpos seriam geridos, portanto, por meio de um mecanismo mais sutil e complexo, formado por dispositivos de segurança e pela economia política. Trata-se do “efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 2001, p. 135). Nesse sentido, órgãos como a Unesco, por exemplo, trabalharão na organização de conferências, fechamento de acordos, publicação de relatórios e guias e fará convênio com a mídia em suas mais variadas formas, de maneira a divulgar, construir e, de fato, governar a população por meio da sua missão, que é impedir que “a guerra nasça na mente dos homens” (LEMOS; CRUZ; MACEDO; QUEIROZ, 2014, p. 72).

Hoje vemos o paradoxo basilar dos direitos humanos com alguma nitidez. Se, por um lado, as práticas discursivas que se orientam para uma maior tolerância social ganham espaço – inclusive com as pessoas já assumindo o poder de se autoregular e regularem-se uns aos outros, no sentido de um comportamento politicamente correto, por exemplo – por outro

lado, o indivíduo que povoa este mundo é cada vez mais autocentrado (DOUZINAS, 2009), encontrando-se em perfeito domínio de si mesmo e acreditando que pode utilizar o dispositivo dos direitos humanos da maneira que preferir. Talvez tal paradoxo seja provocado pelo atrito entre duas perspectivas de direitos humanos: uma institucional e outra subjetiva, que mais parecem duas vias de ação do poder.

Hoje, os direitos humanos como exercício autocrático pode ser uma grave ameaça à democracia, já que pode ser utilizado pelo positivismo das leis e, assim “os direitos são reduzidos aos fatos e acordos expressos na legislação ou, em uma veia mais crítica, às prioridades disciplinadoras do poder e da dominação” (DOUZINAS, 2009, p. 29). Além disso, Ana Monteiro, Cecília Coimbra e Manoel Mendonça Filho (2006) assinalam que a ideologia contida no termo “Estado Democrático de Direito” apenas se sustenta com a existência da propriedade privada, o que reforça a natureza de que a democracia se faz com a contenção da massa e adequação da mesma aos interesses da classe dominante. Dessa forma, “Um dos aspectos mais importantes na construção de uma Constituição efetivamente democrática e aberta é a necessidade de desconstitucionalizar a propriedade privada” (MAGALHÃES, 1997, p. 2). Uma sociedade pautada nos princípios dos direitos humanos – não como direito positivado, norma, mas como fluidez de ideias – é muito difícil de ser pensada. Explicando: para que a Constituição possa ser utilizada com base em tais princípios, seria necessário que menos os interesses do capital e mais os interesses humanos pudessem ser considerados na operação da lei.

Assim, defendemos que os direitos humanos não são imunes à história, mas construídos por/com essa historicidade e a sua vitalidade está justamente na sua desnaturalização, no abandono da busca por uma origem ou ordem estática a ser seguida. Nos afinamos, então, com uma visão multicultural dos direitos humanos, apresentada por Santos (1997). O autor desenvolve a compreensão de que documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) são culturalmente limitados e enviesados por uma visão ocidental e judaico-cristã, ou seja: são princípios válidos para um grupo de pessoas, mas não são universais, pela simples razão de que nenhum código sistematizado o será.

Em busca de um caminho de solução, Santos (1997) toma como premissa a necessidade de superar o debate entre universalismo e relativismo cultural – nem é frutífero entender que tudo é aceitável dentro de cada cultura, nem que há um código único, válido para todos. Tal premissa se sustenta em outra: que toda cultura carrega uma concepção que tem base numa terceira – de que toda concepção cultural de dignidade tem suas falhas –, e numa quarta – de que as culturas têm internamente noções conflitantes de dignidade humana.

A quinta e última premissa é de que todas as culturas operam a partir das noções de igualdade e diferença. Ainda segundo Santos (1997), essas são as condições para um diálogo em Direitos Humanos, sendo que “o reconhecimento de incompletudes mútuas é a condição *sine qua non* de um diálogo intercultural” (SANTOS, 1997, p. 26).

Assim, analisamos que a ideia de justiça retributiva tem paralelo com a de direitos humanos universais – e são até positivados em lei. Partindo desse pressuposto, a base da justiça são regras morais definitivas e verticais. Já uma visão multicultural dos DH guarda uma relação bem próxima com a justiça restaurativa, pelos seus princípios de pluralidade, diversidade e diálogo. Quando se define a justiça por meio de um código moral, se discrimina um ato isoladamente, se vê a pessoa por um ato passado, pois

O direito e a justiça, num tal modelo retributivo, portanto, funda-se apenas na sucessão de imposições de sofrimento, mantendo o homem, com isso, sempre preso a uma situação passada, insuscetível de reversão para dar margem ao novo, o que se justifica por este olhar centrado marcadamente no passado, não no presente, muito menos no porvir. (MELO, 2005, p. 59).

Coerente com nosso conceito de desenvolvimento histórico-cultural, pensar em justiça restaurativa, bem como em DH multiculturais mobiliza um olhar em direção ao futuro, observando o lugar ou o estado de coisas a que podemos chegar. Em vez de nos centrarmos no erro, na culpa e no castigo, optamos por olhar o potencial das pessoas e sociedades em encontrar, por meio do diálogo, sua parcela real de responsabilidade. Assim, o objetivo dessa proposta é “deixar normas e valores concretos se formarem de acordo com as condições de existência e serem perspectivados por suas condições de existência para permitir a emergência efetiva da justiça” (MELO, 2005, p. 65). Ainda que seja uma realidade distante na prática brasileira, temos como horizonte esse ideal, que é o mesmo constante do SINASE (BRASIL, 2012), a legislação que orienta o atendimento socioeducativo.

6.2 A doutrina jurídica em voga na justiça juvenil brasileira

É possível fazer uma ligação direta entre a doutrina jurídica, os processos semióticos, a aprendizagem, o uso de signos e seus desdobramentos na história e no desenvolvimento humano, pois

[...] se temos um direito, e haveremos de pensar sobretudo naqueles que consideramos fundamentais, é porque temos uma história, porque foram construídos

historicamente, por conflitos e embates, como estes compromissos a que pretendemos chegar na justiça restaurativa. (MELO, 2005, p. 70).

Assim também as práticas jurídicas voltadas para a juventude carregam em si a sua história e, nesse sentido, destacamos a maneira como ainda são expressos na linguagem os princípios norteadores do extinto Código de Menores.

O Código de Menores de 1927 (BRASIL, 1927) foi a primeira política pública nacional voltada para crianças e adolescentes, então chamados “menores em situação irregular”. Para fins de contextualização, esclarecemos que marcadamente aquela tratava-se de uma legislação de caráter correccional/repressivo, em que o “menor abandonado”, por atentar contra a moral e os bons costumes, passava à tutela do estado. Quanto ao “menor delinquente”, deveria responder legalmente por suas “contravenções” a partir dos 14 anos de idade. A depender da decisão do juiz, o “menor” poderia ficar até sete anos interno em escola apropriada, juntamente com os “menores abandonados”. A partir dos 16 anos e a depender da gravidade do “crime”, o “menor” deveria ser encaminhado para presídio específico ou para o mesmo estabelecimento reservado para adultos, em setor separado. A ideia, portanto, é a mesma da justiça criminal, com o agravante de que sua sanção poderia ser dada pelo juiz sem que passasse por julgamento.

Um dos aspetos mais marcantes do antigo Código de Menores, bem como do seu substituto – o Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1979) – em comparação com a legislação atual – ECA – é a ausência de menção à subjetividade desses “menores”, que poderiam ser definidos como pessoas com menos de 18 anos que impediam a ordem nacional e deveriam, portanto, receber a correção imposta pelo Estado. Pouco foi garantido, nessa legislação, os direitos para os adolescentes, bem como não foi reconhecida a sua condição de desenvolvimento ou lhes dado voz. Com base principalmente na “índole moral” do “menor” e de sua família, a autoridade judicial tinha amplo direito/dever de encaminhar o “menor” para a escola, centro correccional, presídio. Já à família poderiam ser cobradas multas ou mesmo ser dada pena de prisão.

É perceptível, portanto, que a mudança, tanto na legislação quanto nas nomenclaturas utilizadas, ainda não foi assimilada no discurso cotidiano, refletido nos discursos midiáticos, por exemplo, e até nos textos jurídicos. Benevides, em pesquisa realizada no ano de 1994 no Ceará, verificou algo que parece ainda atual, já que

A substituição da figura do menor infrator (Lei 6.697, de 10.10.1979) pela da criança e do adolescente que praticam atos infracionais (Lei 8069, de 13.07.1990), evidentemente, não mudou a realidade brasileira, porque a própria conversão da

nova doutrina em projeto social, como uma tarefa de todos, continua a depender de profundas reformulações nas condições sócio-políticas do país. (BENEVIDES, 2008, p. 61).

Habita, portanto, no sistema de justiça juvenil em voga, um nó de difícil desatamento: nem praticamos diretamente uma justiça retributiva, nem restaurativa. Que tipo de doutrina jurídica está, de fato em ação? A nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), assim como o ECA (BRASIL, 1990) e o SINASE (BRASIL, 2012) são legislações baseadas nos Direitos Humanos da forma de que estão positivados, mas nem dessa forma estes estão sendo garantidos. Por outro lado, estamos falando de um sistema de justiça que, teoricamente, deve ser cumprido oferecendo educação e assistência social aos jovens que precisem deste atendimento.

Sendo assim, ao que tudo indica, nossa legislação socioeducativa busca equalizar o desequilíbrio representado pelo cometimento de alguma infração legal por meio da garantia de direitos essenciais – mediante o fornecimento de educação e assistência públicas àqueles considerados autores da infração. Disso podemos deduzir que há uma ideologia por trás dessas leis e práticas, relacionadas a uma suposta carência financeira, educacional, cultural, profissional etc. Segundo Benelli (2014), a classe dominante, por meio da exploração, produz miséria e diversas formas de violência, sendo que tal violência gera diversas perturbações e carências, responsáveis por hábitos e comportamentos inadequados. É lógico, portanto, que se a desigualdade é a razão do cometimento do ato infracional, que ela seja revertida com o combate a tal desigualdade, daí as ações educativas e assistenciais como prática de justiça.

Então, propomos esse debate preliminar como uma forma de montar o cenário da justiça juvenil no Brasil, ao qual chamamos de socioeducação. O fato é que essa questão não está fechada, pois podemos e devemos estudar e verificar tanto a efetividade desse sistema de justiça “educativo e assistencial, garantidor dos Direitos Humanos”, bem como os reais interesses em se praticar justiça dessa forma. Acontece que, ao se chegar nesse ponto da discussão, outras questões se abrem: apenas infracionam os jovens que não tiveram acesso aos seus direitos sociais? Se sim, o nosso modelo de sociedade comporta tal utopia igualitária? Por outro lado, se jovens que tiveram oportunidade de educação e gozam de condições sociais dignas cometem um ato infracional, o que se há de fazer? Eles também receberão educação e assistência social como resposta legal? Isso faz sentido?

Parece, então, que, ao aliar o cometimento de uma infração legal à violação dos direitos humanos, damos às pessoas pobres e com pouco acesso à educação a exclusividade do atendimento socioeducativo. Essa ideologia de justiça traz consigo uma pecha

discriminatória e estigmatizante sobre quem são os jovens submetidos ao atendimento socioeducativo e nossa discussão, nesta pesquisa, se dá no sentido de estudar a qualidade socioeducativa do nosso sistema de atendimento. Fazemos questão de lembrar, portanto, que o atendimento socioeducativo é um instrumento de justiça e que, como tal, tem uma filosofia (ideologia) de base.

Uma vez pontuado os aspectos teóricos relacionados à justiça, continuaremos a seguir, apresentando outros conceitos importantes para a construção do nosso argumento investigativo. A justiça – assim como a educação e a assistência social, como conceito ou prática – são construções coletivas, que têm origem na concretude das relações sociais. Sendo assim, cabe apresentar nossa compreensão de como se dá o desenvolvimento das palavras e das ações: sempre mediadas por outras pessoas.

[VOLTAR PARA O TEXTO CORRENTE](#)

7 NEGRAS E BAIANAS – VYGOTSKY E ZDP

“Também desfilam em filas indianas e marcam a segunda parte do cortejo real, antecedendo o balaieiro, os pretos velhos e a corte real.” (NAÇÃO FORTALEZA, 2017, p. 1).

Apresentando brevemente alguns conceitos importantes do nosso ponto de partida teórico, traremos à baila alguns princípios do pensamento vygotskiano, em especial os relacionados à mediação. Na busca por uma psicologia geral, que integre métodos subjetivos e objetivos de investigação, Vygotski (2014b) optou por lançar sua psicologia genética, uma concepção de análise que considera a tendência histórica dos processos psicológicos, não os tomando como objetos estanques. Para Vigotski (2007), o curso do desenvolvimento natural (biológico) é de essencial importância, porém não é suficiente para explicar as características tipicamente humanas. O autor explica que há uma outra linha de desenvolvimento que interage dialogicamente com o desenvolvimento biológico: o desenvolvimento cultural.

O processo de desenvolvimento humano, segundo Vygotsky e Luria (1996) se dá de forma mais complexa, de maneira que a simples observação dos seus aspectos biológicos não apreende sua totalidade. O domínio de si, a capacidade de organização e previsão do próprio comportamento e a utilização de signos para a comunicação diferenciam pessoas e animais desde a infância. Por meio de uma relação dialética, o ser humano é parte da natureza, mas se tornou capaz de interagir com o seu meio. Então a realidade concreta (externa) é modificada por nós, ao mesmo tempo em que somos construídos pela mesma realidade que vimos modificando ao longo do processo histórico. Dessa forma, com a aquisição da fala a criança controla o seu ambiente e, posteriormente, controla também o seu próprio comportamento, criando novas relações com o ambiente e novos padrões de comportamento, até produzir a linguagem cultural.

O uso da linguagem pelos seres humanos, segundo Vigotski (2007), chegou ao ponto de inventarmos e usarmos signos como instrumentos para solucionar problemas psicológicos, assim como também usamos instrumentos de trabalho. Tanto instrumento quanto signo – o que Vygotsky define como um instrumento psicológico – exercem função de mediação e quando ambos estão combinados pode ser usado o termo “função psicológica superior” ou “comportamento superior”. Então, como explicado por Schroeder (2007, p. 299-300) “as funções mentais superiores são processos mediatizados e os signos são meios utilizados para dominá-los e dirigi-los”. A linguagem, por meio dos signos é, portanto, uma

forma cultural, genuinamente humana de usar instrumentos, que funciona produzindo um processo histórico complexo e contínuo que também pode ser observado no decorrer do desenvolvimento ontogenético.

Então, no processo de significação, quando uma operação externa é reconstruída internamente, ocorre o processo de internalização (VIGOTSKI, 2007), o qual é um processo cultural que envolve uma série de transformações: de atividade externa a atividade interna e de atividade interpessoal para atividade intrapessoal, sendo necessário um longo tempo até que haja uma apropriação do signo, possibilitando seu uso de forma autônoma e em proveito próprio. Esses aspectos relacionados ao uso e internalização dos signos constituem uma parte do pensamento de Vygotsky, que tem implicações para a educação, pois trata da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo uma de suas principais características a mediação. É por meio, portanto, de uma outra pessoa, em maior grau de desenvolvimento naquele ponto em específico, que os signos nos são apresentados e, posteriormente, internalizados, trazendo transformações internas e externas.

É a partir desse ponto de vista que compreendemos a socioeducação como signo e nos dispomos a estudar a construção de seu significado, tanto no seu aspecto conceitual, como no seu aspecto prático, pois um não é possível sem o outro. Se lidamos com uma palavra estéril, sem lastro prático, não vemos um conceito vivo em ação. E mesmo havendo uma prática nomeada socioeducativa, mesmo que muito se fale/estude/escreva a respeito, talvez ainda não seja suficiente para formar um conceito, pois “por numerosas e sólidas que sejam as relações associativas entre signos verbais e objetos, estas não são suficientes em si para formar conceitos” (VYGOTSKI, 2014a, p. 122, tradução nossa).

De toda forma, as funções mediadas/superiores/culturais são originadas das relações sociais, o que nos coloca, enquanto investigadoras de um determinado conceito, a compreender o significado de socioeducação como um processo ainda em construção. A construção de um significado é lenta, pois este é resultante da flutuação dos sentidos que, por sua vez, são um fenômeno dinâmico e instável. O sentido é o que ocorre na consciência quando se entra em contato com determinada palavra e se modifica de pessoa para pessoa, bem como na mesma pessoa em circunstâncias diferentes e a depender do contexto. Então as palavras mudam facilmente de sentido, mas estão em relação dialética com seu significado, podendo até modificar, a longo prazo, o significado ou ainda própria palavra (VYGOTSKY, 2001).

Apoiamo-nos em Vigotsky (2000) para compreender que a socioeducação precisa ser investigada por meio da sua história geral, ou seja: da dialética que constitui sentidos e

práticas a seu respeito; bem como precisa ser compreendida na sua história, na compreensão do passado que embasa o que hoje há de teorias e práticas. É fundamental, portanto, compreender que, ainda que a palavra “socioeducação” tenha começado a ser utilizada formalmente no Brasil em 1990, há um processo histórico que antecedeu a escolha desta (e não outra palavra); como também há a história da justiça juvenil no Brasil e a história do Brasil até aquele momento, o que já transforma o sentido da palavra; contando ainda com o desenvolvimento da nossa sociedade até então, ao longo dessas quase três décadas. Uma compreensão do conceito de socioeducação como processo (e não como objeto) nos convida a implicar todo o desenvolvimento micro, onto e sociogenético tanto para compreender a flutuação dos sentidos construídos até então, como para buscar trazer também nossa contribuição para a construção do seu significado.

Consideramos, então, como chave compreensiva para o entendimento do que viria a ser a socioeducação, um conceito vygotskiano bem caro, por onde ele busca explicar o mecanismo da mediação na aprendizagem e, conseqüentemente para o desenvolvimento humano. Tal conceito é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O primeiro conceito formal de ZDP apresentado por Vygotsky foi traduzido para língua inglesa como “a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1978, p.85). Essa definição original tem sido alvo de boas críticas e reconstruções contemporâneas. Alguns autores pós-vygotskianos encontraram alguns problemas nessa definição, pois a mesma pode gerar a compreensão de que a ZDP é um espaço quase físico, que pode ser medido e quantificado por algum método específico. Este é um problema inicial, dada a complexidade do funcionamento humano. Outra questão é que nitidamente o principal objetivo do autor quando iniciou o desenvolvimento dessa ideia, que se tornou tão cara para a educação, não era o de quantificar, objetivar ou direcionar exageradamente o processo de aprendizagem, mas sim de reorientar o foco do processo – que tradicionalmente se dava nas habilidades já adquiridas pela criança – para o potencial de aquisição de novas habilidades e conhecimentos.

Baquero (1998), ao examinar a formulação acima com os princípios gerais da teoria sócio-histórica, apresenta algumas ponderações. Uma delas é a definição de onde acontece a ZDP. Uma primeira leitura da definição vygotskiana pode gerar o entendimento de que se trata de uma característica do sujeito. Porém, além de fato do próprio Vygotsky ter demonstrado posteriormente uma compreensão mais dinâmica deste conceito, também é

interessante perceber que “há uma crescente coincidência na interpretação da ZDP em termos de ‘sistema social’ mais do que de capacidades subjetivas” (BAQUERO, 1998, p. 100). Consequência desse pensamento é, também, que o contexto educacional formal não seja mais o único ambiente privilegiado para se observar a emergência de ZDP. Assim como o conceito de desenvolvimento ganha amplitude para além das idades e da infância, passando a permear todos os contextos e interações humanas, também o conceito de ZDP, por um ponto de vista ampliado, passa a atravessar todos os contextos de aprendizagem em que há desenvolvimento, sendo a unidade de análise para estudar essa relação (aprendizagem/desenvolvimento).

A ZDP, também nesse novo sentido, é explicada por Colaço (2004, p. 334), que destaca o espaço interativo como “a) condição de subjetivação e essência da vida social humana; b) atividade mediada por ferramentas simbólicas; e c) produção discursiva/dialógica”. Significa que a interação é compreendida como marco fundante da subjetividade até como condição para que ela exista. É também a própria ação mediada e o produto da interação desta, ou seja, a interação é também a dialogia.

Para finalizar esse ponto, expomos que a compreensão de ZDP constante dessa proposta de investigação é a de “um espaço simbólico para interações e comunicações, no qual a aprendizagem conduz o desenvolvimento” (FRADE; MEIRA, 2012, p.7). Desta forma, a ZDP é o espaço de trocas semióticas que permitem que o funcionamento interpsicológico construa o funcionamento intrapsicológico, ampliando o repertório simbólico de cada um dos interlocutores. Consequentemente, é o campo em que o encontro dos sentidos pode construir e reconstruir os significados coletivos. A perspectiva materialista dialética do desenvolvimento permite que possamos observar a interação humana como matéria prima da realidade por meio da significação.

Esse conceito de ZDP já traz consigo um indício do que entendemos por educação, a qual concebemos a partir dos estudos culturais. Ao tratar da natureza humana com base na relação dialética entre as características naturais e as culturais, Vygotsky propõe outro olhar para a capacidade de as pessoas se desenvolverem. Nesse sentido, a aprendizagem passa a ser vista como necessária para o desenvolvimento e não o contrário – a noção de ZDP põe em xeque a necessidade de maturação do organismo para aprender, já que a aprendizagem se dá no espaço simbólico de interação – introduzindo

[...] novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo (REGO, 1995, p. 104).

Enquanto boa parte das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem buscam compreender como alguém chegou a ser quem é, por intermédio do conceito de ZDP, buscamos maneiras de entender o processo de a pessoa chegar a ser quem ela ainda não é (WERTSCH, 1988), no sentido de propiciar as condições para novos aprendizados. Ao observar uma pessoa, é importante perceber que seu desenvolvimento se deu/dá nos níveis filogenético (o desenvolvimento do ser humano enquanto espécie), sociogenético (constitutiva da inserção social do sujeito), ontogenético (relacionado à vida de cada indivíduo e seu desenvolvimento no sentido de maior independência) e microgenético (onde ocorre a interação, constituindo a singularidade das experiências) (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Sendo que, ainda que todos esses planos genéticos estejam inter-relacionados, a intervenção educacional se dá no plano da microgênese, ou seja, das interações, onde acontece a ZDP.

Compreendemos, portanto, que é nesta Zona que a aprendizagem acontece, e o desenvolvimento por consequência. Esta chave nos serve para compreendermos o desenvolvimento conceitual da socioeducação, mas também para buscarmos o mecanismo pelo qual a socioeducação – se tomada como processo de aprendizagem – acontece. Adiantamos, portanto, que o desenvolvimento de nosso argumento está amparado por essas premissas e a essas ideias faremos referência no decorrer do texto.

[VOLTAR PARA O TEXTO CORRENTE](#)

8 NEGRA DA CALUNGA – CRÍTICAS DECOLONIAIS E INSURGENTES NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO PSICOLÓGICO E PÓS-COLONIAL BRASILEIRO⁵

“Negra que conduz a boneca. As duas geralmente usam roupas idênticas” (NAÇÃO FORTALEZA, 2017, p. 1).

A Psicologia, em sua história de produção de conhecimento, ora tem buscado se pautar em padrões científicos cartesianos – a partir da lógica das ciências exatas – ora busca outros padrões de ciência – com o foco nas pesquisas de cunho qualitativo – mas quando em vez também assume uma postura de distanciamento de quaisquer padrões científicos. Vygotsky (2004), um dos nossos autores de base buscou o que chamou de “psicologia geral” como forma de integrar as dimensões objetiva e subjetiva da psicologia. Aprofundaremos melhor esse ponto em outro momento, mas o que queremos trazer à tona agora é o fato de que toda a discussão sobre a racionalidade científica da psicologia tem sua base no projeto da modernidade e estabelece posicionamentos específicos sobre o sujeito do conhecimento (SANTOS, 2010).

Os saberes produzidos hegemonicamente pela psicologia – e conseqüentemente ensinados nas universidades ao longo dos anos – se localizam basicamente na Europa e nos Estados Unidos e esse é um fato pouco enfatizado nos cursos, de maneira geral. Um momento histórico em que essa tendência hegemônica se evidenciou foi por ocasião da chamada crise da Psicologia Social (BOCK, 2003). Com o surgimento da necessidade de uma Psicologia Social brasileira e latino-americana, também precisamos desenvolver nossas próprias teorias e métodos, o que nos rende algum destaque neste campo, ainda que de forma marginal e considerada menos científica que a psicologia importada do norte global.

Isso acontece porque os parâmetros científicos ainda estão fundamentados na estrutura colonial de produção do conhecimento, operados por meio da colonialidade que posiciona a branquitude, o masculino, a heterossexualidade, a riqueza e o hemisfério Norte como espaços de poder e de saber (GROSFOSGUEL, 2016). A brasileira Luciana Ballestrin (2013) afirma que tentativa de reconfiguração da colonialidade que foi gerada pelo fato histórico da colonização das Américas pela Europa é entendida como decolonial. Nessa perspectiva, segundo Adélia Maria Miglievich-Ribeiro, subalternas/os se reconhecem,

⁵ O texto desse item é baseado em um artigo escrito em conjunto com João Bryan e James Ferreira Moura Jr. A versão final ainda está sendo elaborada e será enviada para publicação.

conhecem e fazem conhecer, trabalhando em prol de uma “justiça cognitiva na qual se sustenta a razão decolonial” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p.72).

Na transição do século XV para o XVI teve início a era moderna, com o estabelecimento de uma estrutura e organização específicas (GROSFOGUEL, 2016). Com a colonização dos povos pela Europa, o conhecimento, as formas de conhecer, o idioma, a cultura dos povos e os povos sofreram sérios ataques, muitos chegando à extinção, constituindo o que se chamou **epistemicídio** (SANTOS, 2010). Com a destruição de boa parte da população que habitava os lugares invadidos pela Europa e com a extinção dos conhecimentos e cultura desses povos, foi possível instituir um novo parâmetro de conhecimento corporificado na figura do colonizador a partir do estabelecimento da ideia atual de “raça” e dividindo racialmente o mundo a partir daí. Essa divisão racial passou a fundamentar um sistema-mundo baseado em características fenotípicas de dominação e aniquilação dos conhecimentos produzidos fora dessa ordem (QUIJANO, 2005). Para além da dominação territorial, a dominação europeia do SER, do SABER e do PODER sobre os povos que habitavam as terras invadidas deu origem ao que chamamos de **colonialidade**. A colonialidade é, portanto, a face psicológica e sociológica que sucedeu a dominação territorial e que não foi rompida quando da emancipação política das colônias, sendo um processo que ainda se mantém.

Definindo melhor os conceitos: segundo Miglievich-Ribeiro (2014), a vertente pós-colonial refere-se a um período em que as vozes subalternas se articulam na produção de sua própria história, principalmente nas lutas por independência dos países africanos. Adotando o termo “pós-colonial” como qualificativo de uma crítica, assumimos que estamos olhando a história ocidental de um ponto de vista que considera qualquer leitura atual como procedente ao processo europeu de dominação já citado. Já a perspectiva decolonial assume e amplia a crítica pós-colonial, assumindo também o compromisso de impactar a racionalidade imperialista (WALSH, 2013). É importante salientar que a decolonialidade representa estratégias de resistência de criação de formas diferentes de vida e de relação que reconfigurem as colonialidades, estando presentes, por exemplo, historicamente nos quilombos, na força do candomblé, em diversas nações indígenas e nas lutas coletivas.

Podemos abordar melhor as críticas pós-coloniais a fim de sustentar nosso argumento. Autores como Frantz Fanon, Aimé Césaire (ambos negros e martinicanos) e Albert Memmi (de ascendência judia e da Tunísia), podem ser considerados os precursores do argumento pós-colonial, junto com Edward Said (de origem palestina). Tais autores trouxeram à tona algumas estratégias coloniais, em especial a caricatura que essencializa as

figuras de colonizados e colonizadores, contribuindo para a manutenção desse mesmo modelo de relações até hoje.

Na década de 1980, no Sul da Ásia, há o surgimento do Grupo de Estudos Subalternos (BALLESTRIN, 2013), que teve contribuição de autores como Ranajit Guha, Gayatri Spivak e Homi Bhabha e que trouxe uma releitura da história da Índia no que diz respeito à colonização britânica e fazendo duras críticas à ideia de que eles eram povos atrasados que precisavam ser representados por terceiros. Sobre esse assunto, Gayatri Spivak escreveu obra emblemática chamada “Pode o subalterno falar?” (SPIVAK, 2010), trazendo à tona a questão da subalternização – condição retroalimentada pela modernidade – e que não há como ser superada pela ciência, permanecendo escanteando os estudos sobre a raiz profunda da divisão do poder: o processo colonial, o qual passou a reger as relações.

Na década de 1990, nos Estados Unidos, foi fundado o **Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos**, inspirados no Grupo de Estudos Subalternos. O novo grupo era composto originalmente por Ileana Rodríguez, John Beverley, Robert Carr, José Rabasa e Javier Sanjinés (BALLESTRIN, 2013). A ideia inicial era realizar no contexto latino-americano um movimento semelhante ao caminho dos indianos, no sentido de questionar a história do continente. Eles se propunham a empreender no contexto da América Latina uma crítica similar àquela desenvolvida pelos pensadores indianos, questionando a história do continente partindo de um ponto de vista subalterno. Mais à frente, também foi levada a cabo por Walter Mignolo a crítica a essa “transposição” do movimento, e o incentivo à busca dos padrões históricos e conceituais próprios da América Latina. Com o aumento das críticas e a aproximação de mais alguns pensadores, o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos se dissolve em 1998 e é fundado o Grupo Modernidade/Colonialidade, com vistas a uma crítica ainda mais radical ao eurocentrismo epistêmico. Integram-se uma maioria latino-americana, que incluía Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, com a participação dos estadunidenses Emmanuel Wallerstein e Catherine Walsh e do português Boaventura de Sousa Santos: apenas duas mulheres, no total. Ressaltamos que até aqui nenhum desses autores citados têm origem intelectual na psicologia, o que talvez tenha dificultado ou retardado o encontro desta disciplina com as discussões sobre colonialidade.

O termo “decolonial”, segundo Walsh (2013) é por ela preferido em detrimento ao uso do prefixo “des”, para evitar que se entenda que o objetivo seja a reversão do processo colonizatório, o que é obviamente impossível. Trata-se, portanto, de perceber – e lidar com – o projeto de modernidade e os modos de existir coloniais, buscando conceber e validar alternativas, dar voz aos secularmente silenciados e a seus saberes. Sobre a modernidade

como um projeto, destacamos a compreensão de Castro-Gómez (2005) de que às diversas narrativas históricas possíveis, uma única se sobrepôs: a advinda da expansão europeia. Por meio de expoentes como Descartes (razão), Platão (verdade) e a narrativa romântica acerca das missões civilizatórias pelo mundo, se reificou o mito do “ponto zero”, régua e baliza a partir das quais todo o mundo, seus conhecimentos e formas de conhecer serão compreendidos e avaliados. Este monopólio foi tal ao ponto de se atribuir ao colonizado uma condição não humana (GROSFÓGUEL, 2016), por supostamente não possuir religião ou alma, justificando e estimulando, assim, a exploração de uns e o genocídio de outros.

Com relação à validação dos saberes e das formas de saber dos povos colonizados, não poderia ser diferente, já que a história colonial é escrita pelos colonizadores: os que julgam outros como inumanos são os mesmos que decidem os critérios de conhecimento, portanto são os que escrevem a história. A possibilidade de se produzir conhecimento (o pensamento cartesiano, onde há um “eu” que pensa), assume que o conhecimento deve ser desenvolvido através do método solipsista de investigação. Nesse sistema, o “eu” – que não é contextualizado no espaço e no tempo – busca uma verdade universal, cientificamente neutra e racionalmente comprovada. Esse ego ciente, o olho de deus científico, esse sim é o ponto zero, o *punto cero* de que fala Santiago Castro-Gómez (2007). Essa racionalidade pretensamente externa que foi capaz de direcionar o conhecimento de homem-branco-rico-hétero-europeu como se fosse a maneira certa de pensar, o crivo do mundo, a instauração do racismo-sexismo epistêmico (GROSFÓGUEL, 2016): do “*Ego cogito*”, ao “*Ego conquiro*” e ao “*Ego extermino*” (eu sei, eu conquisto, eu extermino).

A partir desse preâmbulo, percebe-se o caráter recente da Psicologia e suas bases fundadas na racionalidade científica vinculadas a um projeto de modernidade. Para situar as análises sobre a Psicologia, demarca-se que no Brasil a profissão de psicóloga/o teve sua regulamentação em outubro de 1962, quando adquiriu seu lugar na divisão social do trabalho (YAMAMOTO; AMORIM, 2010). Segundo Bock (2003), nessa época era preponderante o uso da autores europeus e estadunidenses para explicar a realidade nacional em uma perspectiva individualista e psicologizante, mas mesmo nos dias de hoje o sujeito oculto predominante nas produções de conhecimento da Psicologia brasileira é o homem do hemisfério norte com seus marcadores de classe, raça e sexualidade. O ponto zero, conforme Castro-Gómez (2007), continua o mesmo do projeto de modernidade.

Nesse seguimento, são escassos os estudos que apontam as questões de classe e de pobreza como estruturantes da realidade nacional e de compreensão dos indivíduos situados no território nacional, mas podemos citar as pesquisas de Dantas, Oliveira e Yamamoto

(2010) e de Moura Jr, Cidade, Ximenes e Sarriera (2014). Porém nessas mesmas pesquisas, e mesmo de maneira geral, a questão racial ainda é invisibilizada como marcador transversal na compreensão desse sujeito psicológico brasileiro, como também denunciou Bento (2016). Mesmo a questão de gênero costuma ser trazida na perspectiva da vítima, não estando evidente a construção da masculinidade como um processo patriarcal, heteronormativo e colonial fundante, como também encontraram Furlanetto, Lauermann, Costa e Marin (2018).

Assim, pode-se identificar a existência de uma estrutura colonial no desenvolvimento da Psicologia, pois a realidade local é analisada e suprimida a partir de uma ótica provinciana europeia. Atualiza-se a dinâmica de que o conhecimento é desenvolvido por alguns homens do Norte, encaixando os modos de vidas do Sul em prismas de análise classificatórios. Portanto, a ideia de representação dos indivíduos subalternos continua igualmente existindo, ocorrendo, de acordo com Spivak (2010), um processo de espelhamento do intelectual nas suas produções de conhecimento. Grzanka (2018) aponta que a produção de conhecimento na Psicologia geralmente é desenvolvida por pessoas brancas de classe média com uma intersecção com gênero feminino heterossexual e masculino homossexual, mas que invisibilizam os marcadores da diferença vinculado ao gênero e sexualidade que poderiam ser pauta das produções de conhecimento. E ainda deslegitimam os marcadores de classe e raça que não estão presentes naqueles/as que produzem conhecimento. Essa estruturação cindida da produção de conhecimento da Psicologia de quem produz pode estar baseada na própria racionalidade científica que, segundo Grosfoguel (2016), separa mente e corpo com foco na neutralidade e pauta a construção do conhecimento de forma solipsista. Portanto, não há compreensão das pessoas que produzem conhecimento como fazendo parte de um determinado coletivo, porque esse conhecimento é individual e baseado em uma ideia de sujeito psicológico abstrato.

Com relação à produção teórica sobre a profissão de psicóloga/o no Brasil, Costa, Amorim e Costa (2010) afirmam que os primeiros periódicos iniciaram no ano de 1949, mais de uma década antes da regulamentação da profissão. Esta produção é considerada escassa até o momento da expansão do ensino superior na década de 1980. A partir desse período, a produção tem aumentado em quantidade, concentrando-se principalmente na região Sudeste e nas universidades federais. É importante salientar que esta região é reconhecida como centro econômico nacional. Também, atenta-se para o fato de as universidades federais terem sido historicamente reconhecidas como espaços de ensino das classes médias altas. As autoras apontam, ainda, que as publicações têm sido voltadas para o intercâmbio de produção de conhecimento, aplicando-se pouco à produção e reflexão sobre a ação profissional.

Spivak (2010) afirma que os intelectuais nativos estão localizados em uma postura intermediária em que são considerados um tipo de elite local com compromissos voltados para a manutenção da realidade desigual, mas também são considerados subalternos, em virtude de estarem localizados nas periferias globais terceiro mundistas. No entanto, ocorreu um movimento de crítica a esses posicionamentos da Psicologia no início da década 70 com objetivo de localizar as demandas nacionais e as problemáticas sociais no centro da produção de conhecimento em Psicologia, fundamentando, assim, a crise da Psicologia Social (LANE, 1984). Apesar desse movimento, pode-se perceber as facetas ainda coloniais dessa crítica, pois os/as principais professores/as estavam situados/as na região Sudeste, invisibilizando os movimentos de resistência e de crítica que também eclodiam das diferentes localizações periféricas do Brasil, como o Norte e o Nordeste.

Como ressalta Grosfoguel (2016), assim como outras pensadoras e pensadores decoloniais e afiliados, há a compreensão da prática colonial como epistemicida, auxiliando no extermínio humano com a manutenção das desigualdades e deslegitimando os saberes produzidos pelos grupos subalternizados. Alguns ramos da Psicologia podem ser identificados nessa dinâmica, pois há um processo de validação de saberes, de acordo com o cânone europeu e posteriormente norte-americano. Igualmente, não há um questionamento da estruturação política e econômica no Terceiro Mundo, como também das constituições de subjetividades subalternizadas, concebidas sob o espectro colonialista.

Campos (2010) aponta para as sociedades capitalistas europeias como sendo o local histórico onde a necessidade do profissional psicólogo surgiu. A autora conecta a ideologia neoliberal, a noção de progresso, a construção de um determinado conceito de “homem” e a divisão capitalista do trabalho, como um conjunto de fatores que propiciaram o nascimento da profissão. Assim, observa-se a Psicologia estruturada a partir da Colonialidade, mas, concebendo a perspectiva decolonial como uma estratégia de resistência e de criação de novas formas de existência, pode-se também visualizar a existência dessas estratégias decoloniais na produção de conhecimento em Psicologia.

[VOLTAR PARA O TEXTO CORRENTE](#)

9 BALAIEIRO – SOBRE O CAMINHO DE REVISÃO SISTEMÁTICA

Conduz na cabeça um balaio carregado de frutas e legumes e evolui com graça, lembrando os antigos escravos de ganho, ao mesmo tempo em que inclui um elemento ecológico no desfile (NAÇÃO FORTALEZA, 2017, p. 1).

Tendo como “objeto” de estudo o conceito de socioeducação, percebemos a necessidade de fazer um levantamento da produção científica sobre este mesmo conceito, porém uma ponderação necessária diz respeito às características da nossa (não) construção conceitual legal – que apenas trouxe as palavras “socioeducativo” e “socioeducativa”, nas principais legislações sobre o assunto. Sendo assim, a busca inicial no portal de periódicos da CAPES, utilizando o descritor “socioeduc*”, nos anos de 2006 a 2017⁶, nos retornou 2677 eventos. Após uma primeira triagem, excluindo os eventos repetidos, os trabalhos escritos em idioma diferente de português e os trabalhos que tratavam de contexto diferente do das Medidas Socioeducativas, ainda assim tínhamos 1599 artigos/teses/dissertações para ler.

Tabela 1 – Resultados da pesquisa bibliográfica com o descritor “socioeduc*”

Quantidade de resultados encontrados	CrITÉRIOS de exclusão	Quantidade de documentos a serem revisados
2677	<ul style="list-style-type: none"> - Itens repetidos - Idioma diferente do português - Contexto diferente dos das MSEs. 	1599

Fonte: dados da pesquisa.

Mesmo nos limitando à leitura dos resumos, o número de documentos seria muito grande para uma pesquisadora solo dar conta, mas consideramos sobretudo que apenas a leitura do resumo não nos daria a profundidade conceitual que gostaríamos de acessar antes de desenvolver nossas próprias ideias. Ainda assim fizemos a tentativa de realizar essas leituras, mas não foi possível.

Foi verdadeiramente frustrante perceber que não daríamos conta desse material, com o agravante de sabermos que essa ainda é uma parte – talvez ainda pequena – da

⁶ O ano de início foi escolhido devido ao ano da publicação do documento norteador do SINASE pelo Conanda, o ano final era o ano corrente na ocasião da busca.

quantidade de material já produzido sobre a temática, visto que temos um quantidade considerável de livros (incluindo coletâneas) publicações do Governo Federal, incluindo a Escola Nacional de Socioeducação (ENS) (SECRETARIA NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 201-?); as normativas estaduais (documentos de referência, planos estaduais, relatórios, cartilhas de cursos etc) e iniciativas do terceiro setor. Percebemos também a quantidade de produções de outros países da América Latina que, apesar de não terem uma política com esse mesmo nome, utilizam o conceito de socioeducação em outros contextos, mas do qual também poderíamos nos beneficiar.

Algum tempo se passou para que pudéssemos organizar uma nova estratégia de revisão, que cuidasse do objeto ao mesmo tempo que fosse viável metodologicamente, por entendemos a necessidade da revisão, mas em busca de exequibilidade. A impressão que temos é que uma tese deveria e poderia ser escrita a muitas mãos, contrariando o cartesianismo solipsista. Não chegaríamos onde queríamos por essa exigência estranha de que o pesquisador nesta fase da sua formação deve trilhar um caminho solitário, independente e original. Aproveito para dizer, em primeira pessoa do singular, que esta exigência me parece colonial, colonizante e limitadora de estratégias decoloniais de produção de conhecimento. Buscamos, de alguma forma, romper com essa barreira limitante, mas é muito difícil fazê-lo, pois cada pesquisador tem suas necessidades, que são mais individuais que coletivas. Não devemos estranhar os prejuízos recorrentes na saúde dos pós-graduandos e dos professores universitários (ANPG, 2018; BARRETO, 2018; RONCOLATO, 2018). Como se vê: não estamos suportando a colonialidade que nós mesmos criamos e alimentamos diariamente.

Seguimos, então, com o que nos foi possível.

9.1 Revisão sistemática: “socioeducação”

Dada a necessidade de empreender uma revisão aprofundada, seguimos com nova estratégia. Se nosso objeto é, de fato, o conceito de “socioeducação”, percebemos que, ainda que os termos “socioeducativa” e “socioeducativo” possam acrescentar com elementos teóricos do conceito, valeria a pena focarmos no descritor “socioeducação”, a fim de fazer a leitura integral dos itens encontrados. Diante da diversidade de meios onde é possível ler sobre nosso objeto de pesquisa, optamos por buscar onde estão disponíveis as produções científicas sobre o tema. Ainda que saibamos de muito material que é escrito por autores diferentes em contextos diversos, e ainda que esse descritor não seja comumente utilizado,

nos interessa saber o que tem sido produzido, em âmbito universitário, especificamente sob o nome “socioeducação”, conceito que estamos investigando.

Escolhemos o Portal de Periódicos da CAPES (base ampliada), por ser a principal base onde está armazenada a produção científica brasileira disponível para consulta. Ou seja: se há publicações científicas sobre determinado tema, ela deveria constar na busca desse portal. Dessa forma, em novembro de 2018, buscamos pelo descritor “socioeducação”, dessa vez sem delimitação de data, e encontramos o seguinte:

Tabela 2 – Resultados da pesquisa bibliográfica com o descritor “socioeducação”

Quantidade de resultados encontrados	Crítérios de exclusão	Texto não localizado na íntegra	Quantidade de documentos a serem revisados
82	- Itens repetidos (22) - Contexto diferente dos das MSEs. (9)	1	50

Fonte: dados da pesquisa.

Numa primeira análise, verificamos a pouca quantidade de teses e dissertações entre os itens selecionados. Sendo assim, em janeiro de 2019 escolhemos realizar nova busca, dessa vez no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, pelo mesmo motivo que escolhemos a base anterior, dessa vez obtendo o número de 225 itens. Uma vez que se tornaria inviável ler a íntegra de todo o material usando os mesmos critérios de exclusão anteriores, selecionamos, pela leitura dos resumos, aquelas pesquisas que explicitamente trabalharam com a concepção ou com as bases teóricas da socioeducação

Trabalhamos, portanto com um total de 56 itens⁷, entre tese (1), dissertações (13), artigos (38) e resumos publicados em anais (4), que foram lidos na íntegra e tabelados a partir dos seguintes elementos:

⁷ A lista completa dos itens pesquisados está nos apêndices, ao final do texto. Aqueles que foram utilizados na construção do texto estão referenciados em seção própria.

Título

Ano da publicação

Autores

Palavras-chaves

Tipo de publicação

Nome do periódico (quando cabível)

Tipo de pesquisa

Instituição do autor principal

Local do autor principal (UF)

Resumo

Tema principal

Marco teórico

Observações (a partir da leitura)

Racialidade e Decolonialidade

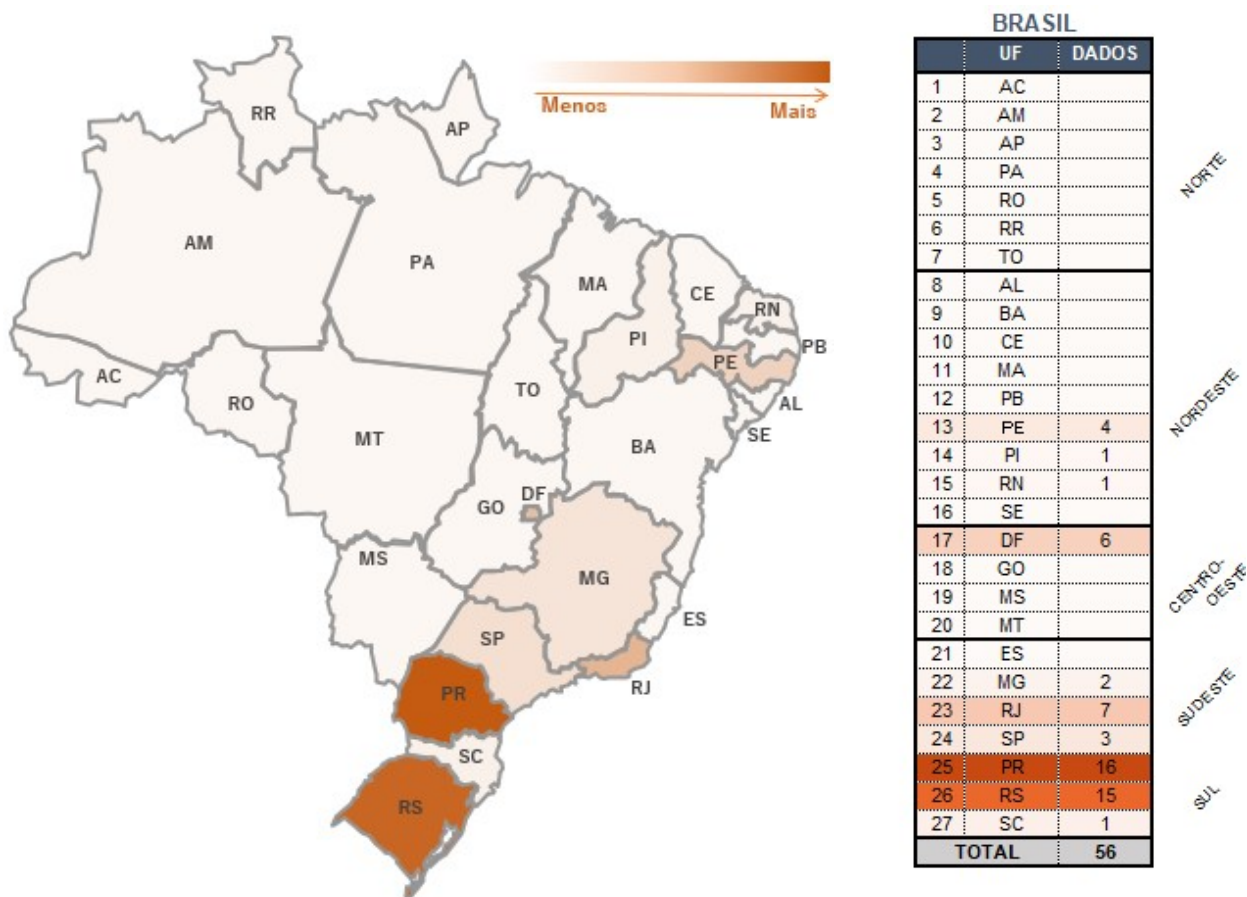
Esta revisão sistemática teve como objetivo conhecer como a produção científica brasileira tem abordado o conceito de socioeducação. Para tanto, buscamos fazer (1) uma análise ampla dessas produções em termos formais e de concentração regional, (2) um estudo das principais temáticas abordadas e (3) uma análise das menções a raça e racismo nos documentos lidos.

Posteriormente, fizemos um estudo do estado da arte sobre socioeducação, a fim de buscar sustentação para a nossa tese. Para isso, durante a leitura integral de todas as obras fizemos fichamentos e observações sobre cada uma. Em seguida foi feita a releitura de todos os fichamentos e observações, encontrando as categorias analíticas com as quais escolhemos trabalhar. A escolha dessas categorias não foi aleatória, mas a partir daquilo que fortalece nossos principais argumentos. São elas, (1) uma discussão crítica sobre o ECA; (2) a defesa do argumento que vê a prática atual da ação socioeducativa como um *continuum colonial*, (3) a apresentação das noções de socioeducação encontradas nas pesquisas analisadas. Os dois primeiros pontos serão apresentados a seguir, sendo que o terceiro, devido à relevância diante do nosso objetivo, será discutido em um capítulo à parte.

9.1.1 Onde, quando e como essas pesquisas foram feitas?

Um primeiro aspecto que nos chama atenção quando vemos a tabela dos resultados é a concentração das pesquisas em alguns estados do Brasil, como podemos ver no mapa abaixo (Gráfico 1):

Gráfico 1 – Concentração das pesquisas por Unidade Federativa (UF)



Fonte: elaborado pela autora.

É possível perceber que as pesquisas selecionadas em nossos critérios se encontram majoritariamente nas regiões sul e sudeste, com destaque para a ausência de resultados de pesquisa advindos da região Norte do país, estando assim distribuídos: cinco (05) na região Nordeste, contemplando apenas dois estados; sete (07) na região Centro-Oeste, também com apenas dois estados; 13 na região Sudeste – ficando ausente apenas o estado do Espírito Santo; e a região Sul com 32 pesquisas, tendo a contribuição de todos os estados.

Este primeiro dado já é capaz de nos trazer alguma reflexão, embora não seja suficiente para uma análise mais aprofundada. Podemos pensar que as universidades do

Norte, boa parte do Nordeste e Centro-Oeste (exceto o DF) não têm produzido conhecimento a respeito da socioeducação, ou que têm, mas por algum motivo essa produção não está disponível nas buscas no portal da CAPES. Seja por ausência de produção ou por ausência de acesso a essa produção, estamos diante de um fenômeno vivo: o sul brasileiro é o nosso norte epistemológico, de onde vem o poder, o saber e o modelo de ser. No interior do nosso próprio país se engendrou “uma certa geopolítica do conhecimento válido entre o Sul e o Sudeste, que pensa e teoriza, e o Norte e Nordeste, incapaz de tal feito, numa espécie de colonialismo acadêmico interno” (MENDONÇA, 2019, p. 70). Os estados subalternos, com saberes subalternos, não podem falar, como se não tivessem o que dizer. E é possível que acreditem mesmo que não têm o que dizer.

É de se espantar que o estado do Acre tenha sido considerado referência nacional em socioeducação⁸ e não tenhamos visto menção a esse respeito em todas as pesquisas feitas. Não sabemos, por exemplo, como as equipes têm lidado com as distâncias, os isolamentos fluviais, as características dos povos indígenas tão numerosos nessas regiões. Simplesmente não sabemos. Nesses casos parece que, como adverte Spivak (2010, p. 78), “o itinerário do sujeito não foi traçado de maneira a oferecer um objeto de sedução ao intelectual representante”. A falta de representatividade dos estados do Nordeste e principalmente do Norte nas produções científicas acessíveis ao público já constrange de maneira significativa a amplitude conceitual e metodológica daquilo que é encontrado ao pesquisar socioeducação. Assim, embora esse levantamento seja essencial num tipo de pesquisa como a que estamos desenvolvendo, também é necessário falar da sua limitação, ao não abranger minimamente a diversidade da população brasileira.

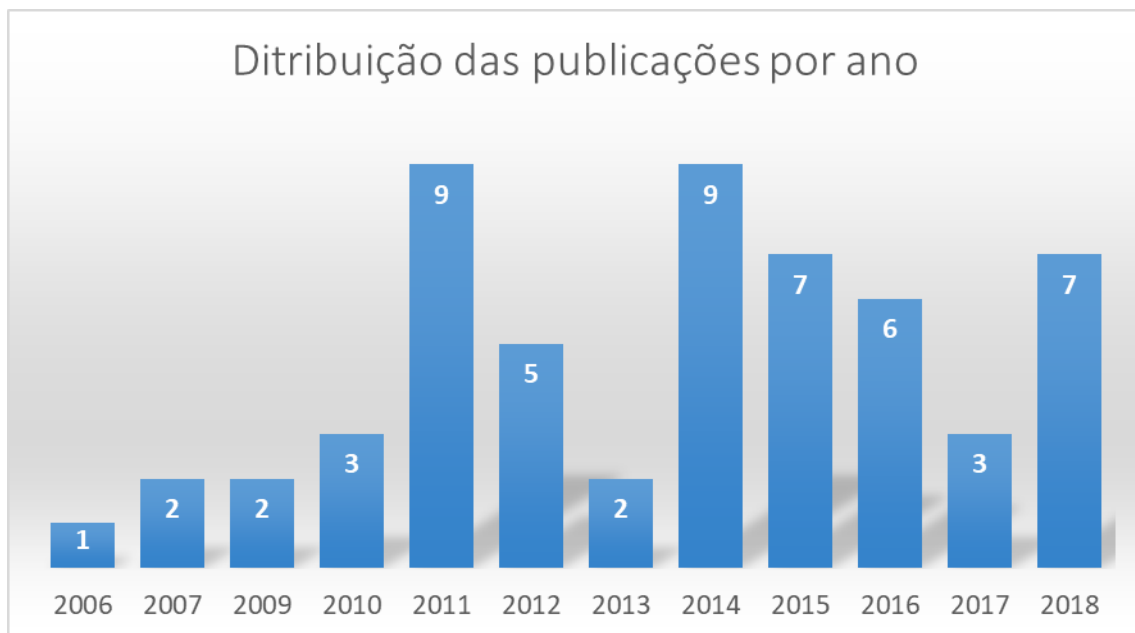
Poderíamos também supor que os estados na região Norte não têm uma política de socioeducação bem desenvolvida, mas uma busca rápida pelo Google nos mostra uma série de ações em diversos estados: seminários, formação, relatórios, prêmios em Tocantins, Acre, Amazonas, Pará. Além de notícias comuns também em outras regiões: como ações de segurança após motins. Essas informações nos levam a refletir sobre distância entre a produção de conhecimento universitário e as políticas públicas, sendo esse um problema bem mais amplo. Não é incomum que haja essa distância e a construção dessa tese é um exemplo disso, pois nós precisamos nos distanciar tanto do atendimento socioeducativo, a ponto de precisar escrever uma tese teórica, porque produção de conhecimento e execução de políticas públicas não se misturam facilmente. Esta é uma base importante que justifica nossa tese: os

⁸ Ver a notícia “Política de socioeducação do Acre é referência nacional”, no site do governo do Acre, em <https://www.agencia.ac.gov.br/politica-de-socioeducacao-do-acre-referencia-nacional/>.

estados e municípios não têm usufruído do conhecimento produzido pela universidade, numa recusa insistente reforçada pela dificuldade dos pesquisadores em adentrar a política pública, deixando de lado toda a teorização sobre o assunto.

Quanto à localização temporal do material pesquisado, o material mais antigo data de 2006 e o mais recente é do ano de 2018. A distribuição ficou da seguinte forma:

Gráfico 2 – Distribuição das publicações por ano

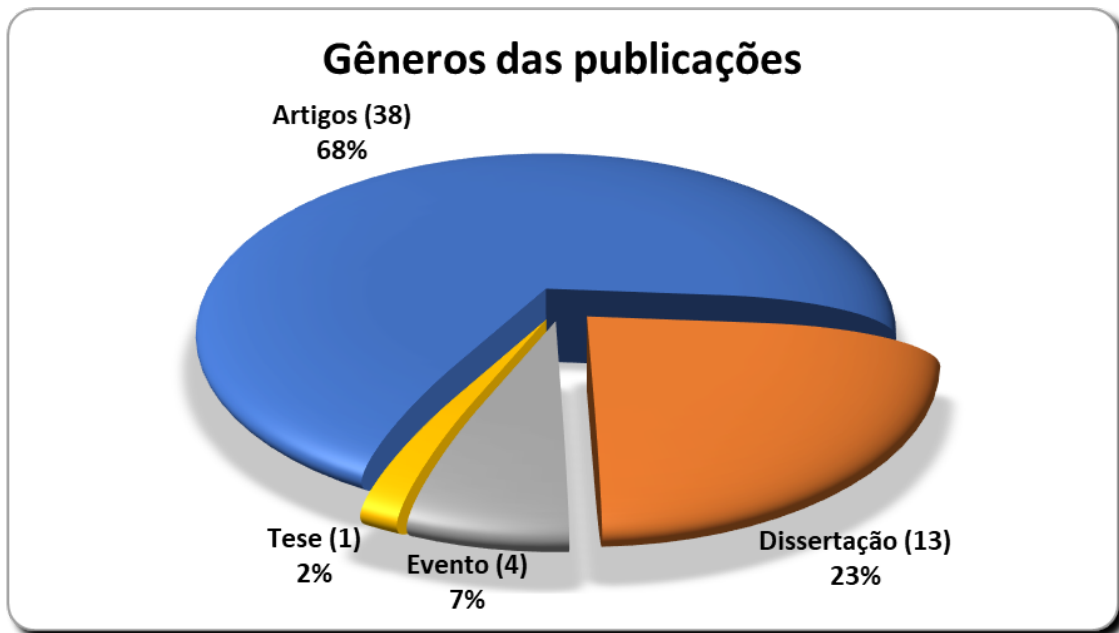


Fonte: elaborado pela autora.

Um aspecto importante é a data de início das publicações encontradas, que coincide com o ano da publicação das orientações para o SINASE, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006), onde, pela primeira vez se delineavam parâmetros para o atendimento socioeducativo. Embora não trate conceitualmente de socioeducação, traz parâmetros metodológicos bem específicos para a execução desta política que já se anunciava 16 anos antes, com a publicação do ECA (BRASIL, 1990). De 2006 em diante vemos um aumento expressivo dessas publicações, chegando ao auge em 2011 - imediatamente antes da promulgação da Lei do SINASE (BRASIL, 2012) – e em 2014, com a lei em vigor.

Vale a pena, ainda verificar de que gênero de publicações estamos falando, já que isso faz diferença. Vejamos então, no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Gêneros das publicações



Fonte: elaborado pela autora.

Com relação às características dos estudos, podemos observar uma síntese na Tabela 1 abaixo. Para fins de melhor interpretação dos dados, lembramos que os artigos e resumos para eventos foram selecionados em ampla pesquisa, enquanto parte das teses e dissertações foram selecionadas com critérios mais restritos: selecionamos apenas aquelas que têm o foco específico na elaboração teórico-conceitual a respeito da socioeducação. Isso talvez explique um predomínio de dissertações com pesquisa documental (das treze, seis são estudos documentais, no todo ou em parte). Com relação às dissertações e tese, portanto, há uma maior distribuição entre os tipos de pesquisa, ainda com uma quantidade maior de pesquisas empíricas.

Uma vez que o resultado dos artigos é mais diversificado – devido à maneira como os dados foram selecionados – decidimos analisar separadamente a distribuição dos tipos de artigos, a fim de ver como se apresentam.

Tabela 3 – Tipos de publicações

	Não disponível ⁹	Pesquisa empírica	Estudo teórico ¹⁰	Relato de experiência ¹¹	Pesquisa Documental ¹²	Ensaio	Revisão de literatura	Empírica + Documental	Revisão + Documental
<i>Artigos</i>		24	4	3	3	2	2		
<i>Eventos</i>		3							
<i>Dissertações</i>	1	4	1		2		1	2	2
<i>Tese</i>			1						

Fonte: elaborada pela autora

⁹ Trata-se de uma dissertação cujo conteúdo está inacessível, pois está reservada para publicação.

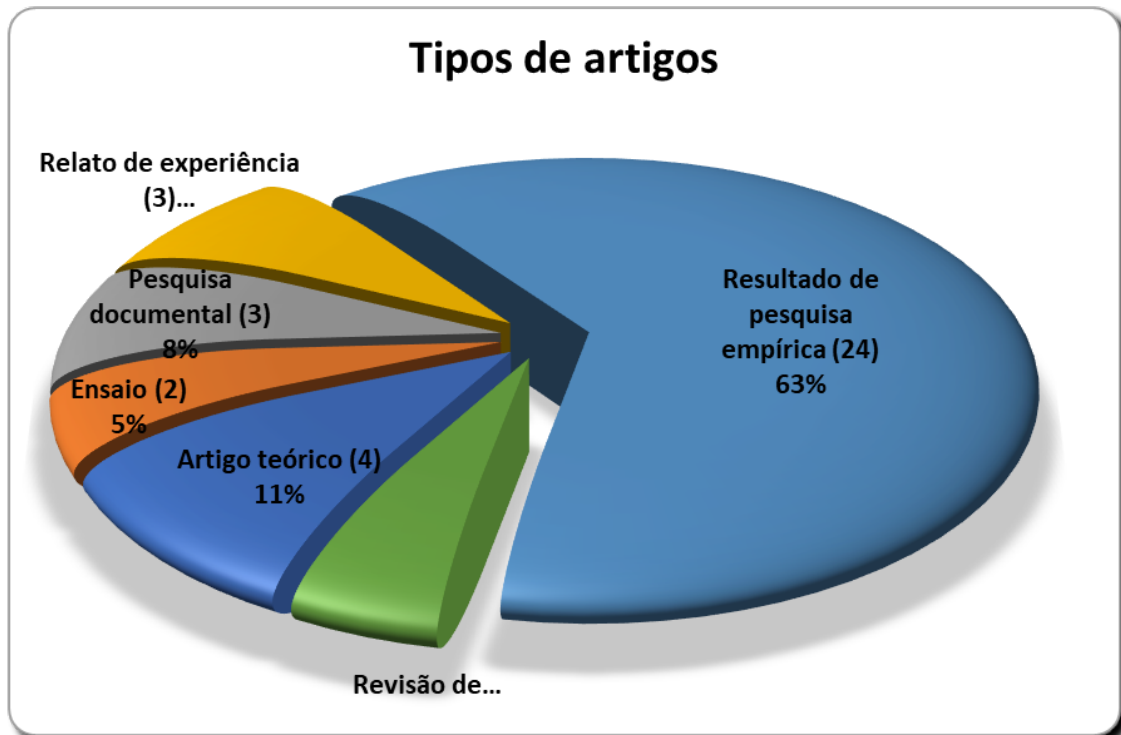
¹⁰ Estão nessa categoria os trabalhos que se dedicaram principalmente às elaborações teóricas a respeito do tema.

¹¹ Levamos em consideração, nas categorias “Relato de experiência” e “Ensaio”, a menção dos autores a esses tipos de pesquisa.

¹² Consideramos pesquisas documentais aquelas que se utilizaram de documentos legais, cartilhas, prontuários ou relatórios como *corpus* de pesquisa.

Os 38 artigos selecionados se apresentam dos seguintes tipos:

Gráfico 4 – Tipos de artigo



Fonte: elaborado pela autora

Então, vemos uma expressiva quantidade de artigos que são resultados de pesquisas empíricas (63%). Se somarmos os relatos de experiência, temos 71% do total (27 trabalhos). Se adicionarmos ainda as pesquisas documentais, temos mais três trabalhos e 79% do total. Entre trabalhos mais voltados à exploração teórica, somamos quatro artigos teóricos, 2 ensaios e 2 revisões de literatura (21% dos itens pesquisados). Com relação aos demais tipos de publicação: os três trabalhos apresentados em eventos são resultados de pesquisas empíricas e a única tese é um estudo teórico.

Esses dados não nos causam espanto, mas sinalizam uma direção com pelo menos dois significados: de um lado são produções científicas fortemente apoiadas na experiência prática. Ou seja: não são pesquisas descoladas dos acontecimentos, mas assentadas no tempo e no espaço onde a vida concreta se realiza. Por outro ângulo, esses dados numéricos reafirmam nossa crítica inicial de que as leis e normativas foram publicadas e a política pública começou a acontecer sem que houvesse um aprofundamento conceitual que amparasse as práticas – que deveriam estar amparadas naquele construto inicial:

socioeducação. Em sendo um arcabouço teórico ainda aberto ou em construção, sentimos falta de um maior empenho científico em tal desenvolvimento.

Em se tratando de teorias e abordagens temáticas, para ter uma primeira noção de como esses artigos se apresentam em termos de conteúdo, fizemos uma análise dos descritores (palavras-chaves) do material pesquisado. Com as 130 palavras-chaves, organizamos nove categorias:

- DESENVOLVIMENTO (29)
- INFRAÇÃO (24)
- JUSTIÇA (22)
- INDEFINIDO (16)
- EDUCAÇÃO (13)
- POLÍTICA (10)
- TEORIAS/AUTORES (7)
- GÊNERO (5)
- INSTITUIÇÕES (4)

Nos chama atenção o expressivo número de menções a termos ligados ao **“desenvolvimento”**. Entre esses, se repetem as palavras “adolescência(s)”, “adolescente(s)” e “identidade”, revelando a tendência desenvolvimentista dos estudos nessa área. Essas três palavras somam 17 das 29 palavras categorizadas em “desenvolvimento”. Outras palavras como comportamento, autonomia, grupo, família, projetos (de vida/futuro), moral, também estão nesse grupo, o mais numeroso.

Na sequência, temos 24 palavras categorizadas em **“criminalidade”**. Aqui foram reunidas todas as menções ao ato infracional, chamando atenção para a repetição dos descritores “adolescente em conflito com a lei” (6), “adolescentes autores de ato infracional” (2) e “ato infracional” (5). De maneira surpreendente ainda vimos o termo superado “adolescente infrator”, além de menção a atos tipificados como crime no código penal, como “homicídio”. A concentração de palavras-chave focadas na infração é digna de nota, uma vez que o ECA (BRASIL, 1990) e o SINASE (1990) entendem a infração como uma passagem no

processo de desenvolvimento do adolescente, sem dar a isso uma dimensão maior que o motivo que levou a pessoa a precisar cumprir uma MSE.

Na categoria “justiça” agregamos todas as menções a questões teóricas e filosóficas de justiça, legislação (5), organismos internacionais (3), direitos humanos (2), justiça restaurativa (3) e outros temas afins. São as bases morais dessa política pública de justiça, que não tem muito nítido em que modelo de justiça se ampara, pois funciona num misto estranho de justiça restaurativa e retributiva, sob a doutrina da proteção integral e um pensamento desenvolvimentista. Essa equação não é fácil de fechar.

A categoria “educação”, com 13 palavras, agregou termos como educação (5), “educação social” (2) e outros relacionados a ensino, aprendizagem e pedagogia. Diante do descritor pesquisado (socioeducação), poderíamos esperar mais palavras nessa categoria, caso não soubéssemos antecipadamente que disciplinas como psicologia e direito estiveram muito mais envolvidas na formulação e aplicação das medidas socioeducativas que mesmo a educação. Esse resultado pode ser considerado um espelho, por exemplo das nossas leis que tratam da socioeducação, que não menciona em momento algum os princípios pedagógicos desta política, mesmo que a resolução do Conanda (2006) aborde esse aspecto de maneira direta (não teoricamente, mas trazendo princípios em que o projeto pedagógico deve estar assentado).

A categoria “política” envolve principalmente menções à política pública, que caracteriza as chamadas medidas socioeducativas; “teorias/autores” (7), são menções diretas a autores que embasam os estudos ou suas teorias, sendo a psicanálise a que mais se repete (3). Já a categoria gênero envolve essa palavra em específico, além de menções ao gênero feminino e ao feminismo. Nos chama a atenção o fato de o gênero masculino não ter aparecido como marcador nessas palavras-chave, não obstante masculino seja também um gênero e com significados bem característicos com relação às infrações legais.

Por fim, na categoria “instituições” incluímos todas as menções à institucionalização, que apareceram com pouca expressão nessas palavras-chave, se considerarmos o impacto que esta exerce no desenvolvimento dos socioeducandos (COLAÇO; COÊLHO; GOMES, 2014). Por fim, na categoria “indefinido” incluímos itens que não se mostraram significativos o suficiente para que criássemos uma nova categoria.

Finalizamos essa seção mais quantitativa, de apresentação dos dados gerais obtidos na análise das produções pesquisadas antevendo o que podemos encontrar numa leitura atenta com vistas a aprofundar o processo de análise. Assim, na próxima seção abordaremos o conteúdo dessas publicações, analisando qualitativamente as produções, de

maneira a entender de que tratam e como abordam o tema, seja conceitual, seja metodologicamente.

9.1.2 De que tratam essas publicações?

Escolhemos categorizar os pontos principais abordados nas publicações. No Quadro 4 os temas estão listados à esquerda e a quantidade à direita se refere a quantas publicações se dedicaram a esse tema em específico (por ordem de relevância), sendo que um mesmo artigo pode ter abordado mais de um tema.

Quadro 1 – Temas das publicações

Avaliação do atendimento socioeducativo	20
Experiências específicas	14
Estudos conceituais	10
Perfil de socioeducandos	13
Justiça	13
Cultura de socioeducadores/das unidades/do crime	12
Legislação	5
Educação	5
Denúncias	5
Socioeducação	5
Aspectos da MSE	5
Recorte de gênero	4
Avaliação de socioeducadores	4
Estudo de caso (com um adolescente)	2
Curso de especialização em socioeducação	1
Assistentes sociais	1
Racismo	1
Risco e proteção	1
Análise da produção científica	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Empreenderemos a análise desses conteúdos começando pelos aspectos mais gerais. O tema mais relevante, ou seja, a que mais estudos se dedicaram foi “avaliação do atendimento socioeducativo”. A princípio esta pode ser considerada uma boa notícia, pois 20 estudos estariam buscando melhorias no atendimento, com boas críticas e propostas de ação. Será isso? Nesse sentido, antes de falarmos individualmente sobre as obras, e [antes das críticas mais aprofundadas](#), é importante destacar que em nenhum momento, desde o ano de 1990 até então, nós tivemos o Estatuto da Criança e do Adolescente aplicado na íntegra.

Soma-se, ainda, os quatro estudos voltados para a avaliação do trabalho dos socioeducadores. O legítimo questionamento é: como avaliar algo que ainda não foi inteiramente implementado? Como julgar trabalhadores que entram no sistema socioeducativo sem preparo, porque o próprio sistema está despreparado? Que conclusões parciais e de validade questionável pode se tirar de um sistema que sempre esteve muito longe de estar, de fato, funcionando? Outra possibilidade é que tais estudos estejam fazendo exatamente essa crítica, mas ainda assim nos chama a atenção, são os 14 trabalhos que relatam experiências específicas relacionadas ao atendimento socioeducativo. Já podemos falar de modelos, seja de sucesso ou de fracasso?

Prosseguindo, vemos que parte dos 10 trabalhos que se dedicam a estudos conceituais faz parte da amostra de tese e dissertações, cujo recorte foi direcionado para este ponto, então não é de se espantar uma boa quantidade desse assunto, o que bastante nos motiva para a discussão.

Já os estudos mais exploratórios – como os dois que fizeram estudo de caso com um adolescente, os 13 que buscam conhecer os perfis dos socioeducandos e os 12 que se dedicaram à cultura dos socioeducadores, das unidades e do crime – nos fazem perceber o grande interesse em conhecer, descrever essa realidade. A propósito, sobre o perfil dos socioeducandos, visto por um recorte que particularmente nos interessa, o Levantamento Anual do SINASE 2016¹³ (BRASIL, 2018), revelou que, à época, 59,08% dos jovens em restrição de liberdade eram negros, sendo que para 16,54% esse dado não foi informado, sendo apenas 22,49% considerados de cor branca. Lamentavelmente não temos acesso ao modo como esses dados foram coletados – se por autodeclaração ou heteroidentificação – e, considerando o percentual não informado e a tendência ao branqueamento existente no Brasil, acatamos a possibilidade do percentual de socioeducandos negros ser ainda maior.

Nesse sentido, cabe levantar a discussão feita por Gislene dos Santos (2002), sobre a aproximação entre racismo e exotismo. A autora explica que desde o imaginário europeu sobre África impera um olhar exótico sobre a população negra, olhar esse definido por uma mistura de fascínio e repúdio,

O primeiro olhar em direção ao negro é o do exotismo, da admiração da diferença, da tentativa de oferecer-lhe sentido para se afastar do medo diante desse desconhecido que foge a qualquer significação; é uma primeira tentativa de falar sobre, de se aproximar. (SANTOS, 2002, p. 281).

¹³ Foram utilizados os dados de 2016, pois não encontramos disponibilizados publicamente os levantamentos dos anos mais recentes.

Assim, compreendemos que estudar e buscar conhecer como essa população majoritariamente preta e pobre tem sido atendida nos centros educacionais – como ela se organiza e como pensam aqueles que trabalham diretamente com os socioeducandos – revela um apelo fascinante relacionado a essa mesma população que é percebida como a “classe perigosa” (COIMBRA, 2001). Vale apontar que a questão do gênero também interessa quando da criação dessa classe perigosa (e exótica): apenas dois estudos focaram exclusivamente na realidade das unidades femininas, de maneira que este não aparece, mesmo, como tema preferido dentre a nossa amostra.

Ressalvamos que estudar uma determinada realidade com o objetivo de compreendê-la melhor pode ser importante para encontrar falhas, conhecer potencialidades, descobrir pontos de necessário aprimoramento, mas isso por si só não é suficiente para que uma realidade mude. As pesquisas ainda se concentram em alimentar o olhar estrangeiro sobre aqueles jovens, com pouca participação deles nas pontuações e conclusões. Além disso, mais adiante veremos o quão propositivas ou não são tais pesquisas.

Seguindo, vemos que os temas da justiça (13), que inclui estudos de legislação (5) e justiça restaurativa (4), ainda que tenham tido alguma relevância no que diz respeito à proporção, não se fez tão presente quanto poderíamos esperar, uma vez que a socioeducação é precisamente uma resposta do sistema de justiça juvenil brasileiro. Embora esse aspecto da justiça às vezes dê lugar ao discurso em prol da educação, defendemos a necessidade de se explicitar tanto o caráter judicial (no sentido de que a MSE é, de fato, uma sanção determinada judicialmente), como o sentido de justiça (pessoal, social, comunitária), que nos amplia o olhar para pensar além da responsabilização, (falta de) educação ou punição individualizada.

As outras categorias listadas não tiveram número expressivo, dificultando esse tipo de análise, ainda que nos chame atenção a pouca quantidade de estudos voltados para temas muito importantes como atendimento à saúde, denúncia de violação de direitos humanos, racismo, risco e proteção, e justificativa para a internação. Fica aqui o nosso desejo de buscar outras pesquisas que tenham aprofundado esses assuntos e o interesse de que aspectos importantes menos visitados possam ter sua relevância em novo levantamento.

9.1.3 Sobre a menção a aspectos de raça e racismo

Convém, nessa revisão, aprofundar este elemento que, para nós, é bastante caro. Pelos dados estatísticos já apresentados no item anterior, em conjunto com nossas referências

sobre (de)colonialidade, admitimos que o aspecto racial seja uma variável importante na compreensão da realidade brasileira, em especial os aspectos de sujeição criminal. Como já tratamos algo a respeito do epistemicídio de parte população, é essencial analisar como a produção científica brasileira publicada tem se posicionado diante do racismo estrutural existente no ocidente e de maneira bem específica no Brasil: as pesquisas levam em consideração as diferenças de raça ao tratar de criminalidade? Se sim, isso tem sido feito de forma pontual ou com adensamento da discussão? O debate consegue ir além dos dados estatísticos para discutir como a raça estrutura nossa sociedade? Essas são perguntas para as quais buscamos respostas.

Então, sobre as questões acima, seguem os achados. Do total de documentos analisados, é espantosa a quantidade de pesquisas que nem sequer mencionam tais aspectos. Mais da metade: 29 pesquisas são absolutamente **não racializadas**, como se pesquisadores e pesquisados vivessem sob o véu ilusório da suposta igualdade de que trata a Declaração Universal de Direitos Humanos. Além disso, duas pesquisas apenas citaram a questão da raça com uma informação estatística e nove publicações trataram do tema apenas com uma citação simples, sem introduzir de forma alguma a discussão no corpo do texto. Podemos considerar, portanto, que, ao todo, 40 das 56 pesquisas não abordaram de maneira mínima que seja a questão da raça como parte/variável/agravante da problemática que está tratando, tendo em vista que é majoritariamente de negros a população de adolescentes que cumpre medida socioeducativa, como apresentamos nos dados iniciais, e isto está diretamente implicado com o racismo. Portanto, uma análise sobre esses adolescentes não abordar o papel desse marcador social, não se refere apenas a uma omissão, mas diz do mascaramento e da invisibilidade do racismo na nossa sociedade. São 71,42% do total de publicações e isso é muita coisa. Considerando, ainda, que a raça é um aspecto estruturante da nossa organização social e que tal estrutura tem um impacto direto na maneira como tem acontecido o atendimento socioeducativo, julgamos tal silêncio como mais um efeito (silencioso e eficaz) do racismo.

Sobre esse assunto, Gonçalves, Pereira Junior, Coutinho e Pereira (2019) discorrem sobre o acesso de negras e negros na pós-graduação, explicando que o nível de escolaridade tem crescido para todas as pessoas, sendo que em menor quantidade para as pessoas negras. Segundo o estudo acima, somos ainda minoria nos cursos de pós-graduação em quase todos os estados brasileiros, com exceção de quatro estados, sendo três da região Norte e um da região Nordeste. Considerando a já mencionada marginalização das produções norte-nordestinas nos grandes meios de divulgação de pesquisa (MENDONÇA, 2019), conseguimos encontrar uma boa explicação para a não racialização de boa parte dos estudos,

já que, assim como dito por Bento (2016), o lugar do branco é exatamente o de não ter que pensar sobre isso.

Se o discurso científico permanece não racializado, também permanece colonial. Como já vimos anteriormente, o epistemicídio – a eliminação concreta ou simbólica dos saberes dos grupos não-brancos – é uma das maneiras pelas quais se sustenta a relação de dominação de umas pessoas sobre as outras. Assim, com acesso restrito à pós-graduação e um discurso hegemônico – apoiado internacionalmente – de que diferenças não existem, todos somos iguais, humanos, livres etc – o subalterno permanece sem poder falar. Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Mendonça (2019), quando explica que a colonialidade (= modernidade) tem diversas expressões. A elite herdeira colonial é aquela “que embora, no mais das vezes, não levando os genes biológicos em suas veias, atualizam, no tempo presente, ao seu modo e sob seus interesses, o projeto colonial” (MENDONÇA, 2019).

Ainda sobre a falta de menção à questão racial, acrescentemos que dois estudos comentaram o fato de que não há dados estatísticos suficientes para julgar o aspecto étnico-racial dos socioeducandos. Becker, Jardim, Santos, Kern e Aginsky (2009), do Rio Grande do Sul, verificaram que só havia registro da informação de raça/cor em metade das unidades de atendimento socioeducativo. Souza (2018), de São Paulo, também informa que na maioria dos Planos Individuais de Atendimento (PIAs) não constava informação de raça/cor/etnia, entendendo tal ausência como uma generalização do perfil das adolescentes.

Nos dedicamos um pouco a analisar esse dado negativo por considerá-lo de grande relevância na construção de nossa tese, mas aquelas publicações que, de fato, trouxeram algum tipo de discussão sobre o assunto, têm grande potencial de contribuição para o nosso argumento. Além disso, analisaremos a seguir, todas as menções importantes, em todas as obras, para a construção de nossa tese.

10 BALAIO – SOCIOEDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO ESTADO DA ARTE

Cesto de palha, com o formato de alguidar, onde são conduzidas frutas e legumes, configurando oferendas a entidades espirituais protetoras do maracatu (NAÇÃO FORTALEZA, 2017, p. 1.).

Aqui buscamos explorar qualitativamente os textos produzidos em torno do tema “socioeducação”, a fim de discutir as possibilidades a partir desse assunto. Embora não compreendamos o discurso científico como único ou como mais valioso do que os outros, percebemos, a partir de Vygotsky (2014a), a relevância social que tem a formação científica dos conceitos. As produções científicas têm base na cultura e na linguagem na qual estamos inseridas e necessariamente enunciam politicamente parte do pensamento de uma época. Não há linguagem estanque, isolada. Estamos todos imersos na cultura e a partir dela nos comunicamos. Essa mesma linguagem é construída a partir das concretas relações sociais, sendo o significado da palavra, como já dito por Vigotski (2007) a unidade de análise para a compreensão da relação linguagem e pensamento.

Amparadas no pensamento Vygotskyano, compreendemos que a palavra é elemento fundamental para a formação de conceitos, pois estes são “generalizações cuja origem encontra-se na palavra que, internalizada, se transforma em signo mediador” (SCHROEDER, 2007, p. 299). Dessa forma, um signo tem origem duplamente ideológica: surge de uma esfera ideológica, ou seja: de uma área da intelectualidade humana; e, ao ser utilizado dialogicamente, expressa uma ideologia, assume uma posição avaliativa, de valor. Estamos aqui falando de ideologia da forma como utilizada por autores do Círculo de Bakhtin (FARACO, 2009), cuja base materialista tem afinidade epistemológica com o pensamento vygotskyano. Disso decorre que, ao estudar o estado da arte desse conceito, estamos analisando não apenas as palavras, mas a base ideológica/cultural que sustenta aquele enunciado, pois “a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor” (FARACO, 2009, p. 54).

10. 1 FRAGMENTO DE DESORDEM 2: Uma hipótese?

A essa altura do processo de pesquisa, muitas novas ideias já se anunciavam, questionamentos daquilo mesmo que era basilar. Enquanto fazia a leitura de cada um dos documentos, uma inquietação a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente crescia parágrafo após parágrafo. Não se trata apenas da crítica à efetividade da lei, mas algo que parecia muito mais aterrador: comecei a questionar a real intenção democrática do ECA.

Cada artigo lido, cada pesquisa, cada ensaio parecia apenas confirmar a impossibilidade de efetivação de uma legislação considerada avançada, um modelo internacional de garantia de direitos. Mas realmente algum fio estava solto e desencapado, de maneira que o acúmulo de leituras me deu um curto-circuito teórico-ideológico. A fim de me livrar do labirinto ético em que me encontrava, decidi incluir na análise da revisão bibliográfica a questão decolonial. Ora, esse ponto de vista já tinha me tirado de uma encruzilhada outrora, quem sabe agora não seria também um amparo para não me perder?

Após assumir o risco de incorrer em grave pecado, resolvi assumir a hipótese de que o ECA não era, assim, tão revolucionário e que (talvez) pudesse conter intenções segregadoras, excludentes e principalmente racistas por trás do discurso garantista. Confesso que tive medo de levantar essa hipótese e suportar as críticas vindouras, mas talvez fosse isso o processo de pesquisa: chegar em lugares que não estavam previamente dispostos.

Apesar do medo, não devia me espantar com o curso de meu pensamento, já que eu mesma promovo grupos de leitura crítica da Declaração Universal dos Direitos Humanos há anos. Contra a maior parte do pensamento progressista vigente e reunindo uma diversidade de pontos de vista diferentes a respeito do tema, já passei semanas estudando em grupo cada um dos artigos. Como exemplo, vejamos a primeira frase do primeiro artigo da tal declaração:

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.”

(UNIC, 2009, p. 4).

Me pergunto qual, exatamente, a vantagem de se repetir continuamente que as pessoas são livres e iguais, pois nós que somos humanos sabemos que não é assim que funciona. Não estou fazendo uma crítica sobre a não efetividade disso enquanto proposta, mas fazendo um questionamento de base e questionando ideologicamente este artigo. Não somos iguais e não necessariamente queremos ser. Na defesa da ideia de que somos todos iguais, as diferenças são sumariamente eliminadas: sejam culturais, de gênero, de raça etc.

Antes que alguém possa levantar a questão: sim, somos diferentes desde o nascimento ou, na verdade, desde antes de nascer, uma vez que a estrutura social já existia antes de chegarmos ao mundo. Disso decorre que os privilégios se colocam para alguns antes mesmo de serem concebidos, já nascem com privilégios. Por exemplo, as condições de nascimento já são diferenciadas segundo a classe, a cultura e outros marcadores. Em determinadas sociedades se nasce num hospital por intermédio de um médico (mais frequentemente) ou de uma médica; e em outras se nasce em casa, em meio às mulheres do lugar, sem intervenção hospitalar. Mulheres negras são vítimas constantes de violência obstétrica. Caso seja jovem, ainda mais. Se for negra, mais ainda. E estamos falando de quando a gestação é levada até o fim, de quando de fato há nascimento. E que circunstâncias se apresentam quando se pensa na questão do aborto? Isso não é pouco, pois, se a qualidade do nascimento muda, a pessoa que nasce muda, o conceito de nascimento muda. As pessoas (nós!) não nascem iguais, nem livres. Além disso, também o conceito de dignidade e a efetivação de uma vida digna muda muito a cada cultura. Assim, como afirmar que os direitos também devam ser iguais?

O primeiro preceito da DUDH já gera todos esses questionamentos. Estamos apenas **iniciando** um diálogo sobre a **primeira** frase do **primeiro** artigo da DUDH! Falamos aqui muito pouco e somente do que está envolvido no nascimento, nem começamos a tratar, ainda, das diferenças que só se mostram ao longo da vida de cada um. Não somos iguais, não seremos e nem queremos ser.

Como, então, o ECA, que tem base nesta mesma Declaração e em outros acordos de origem semelhante, seria politicamente diferente? A UNIVERSALIZAÇÃO dos direitos das crianças e adolescentes, um modelo abraçado por progressistas de todo o país e do mundo, não foi capaz de garantir a todos os direitos expressos. E por quê? Já chegou o momento de admitir que criar leis universais baseadas em discursos universais para homogeneizar as pessoas não funciona, na prática, para acabar com as diferenças. Ou, por outra: acabar com as diferenças precisa parar de ser a meta. Olhar para o nosso país com a diversidade da sua constituição, percebendo que as pessoas são diferentes, nascem, vivem, se reproduzem e morrem de maneiras diferentes, é um passo importante para a efetivação de leis e políticas públicas. E uma chave essencial para compreender essas diferenças é a racialização dos pensamentos, das teorias, das leis e das políticas.

Assim como no caso da crítica à DUDH, também o ECA precisa ser observado a partir desse mesmo ponto de vista. Daí se desdobram duas críticas seminais, considerando que o Estatuto

teoricamente foi escrito voltado a **todas** as crianças e adolescentes (um dos grandes diferenciais com relação à legislação anterior, que ele substituiu):

- 1) A primeira parte do ECA (ou Livro 1), que trata dos direitos fundamentais e da prevenção é a primeira e menor parte desta lei. Os direitos fundamentais traçados na lei estão previamente garantidos para quem já goza de determinados privilégios, principalmente de raça, classe e local de moradia. A maioria das crianças e adolescentes no Brasil não dispõe desses direitos, e as políticas públicas deveriam garantir, mas não se efetivam, por uma série de razões, e o que é entendido como principal avanço do ECA em relação aos códigos anteriores está longe de contemplar universalmente crianças e adolescentes. Nem o que está previsto em lei – garantir os mesmos direitos a todas as pessoas com menos de 18 anos, independente das condições, pelo pressuposto de que todos nascemos iguais – acontece. Costuma-se questionar sobre a real universalidade desses direitos que muitos sequer sabem que têm e outros que, mesmo sabendo, não têm permitido o acesso.
- 2) A segunda e maior parte do ECA é o Livro 2, que fala das medidas de proteção, socioeducação, justiça e infrações de maneira geral. A legislação anterior era explicitamente voltada aos “menores em situação irregular”, em razão de: ser vítima por ação, abandono, maus tratos, omissão **ou pobreza** por parte da família; estar em perigo moral por hábitos contrários aos bons costumes, desvio de conduta; ser autor de infração legal. O ECA surgiu com uma proposta universalizante, mas na sua segunda parte ou parte especial manteve o discurso voltado ao mesmo público considerado irregular, não modificando, em essência, aquilo que já vinha sendo praticado desde sempre e com amparo legal desde 1927.

Sustentaremos esse argumento ao longo da revisão, mas aproveitamos aqui para citar Paiva, Lopes de Oliveira e Colaço (2019) que corroboram com esse mesmo ponto de vista, destacando que cada um dos livros do ECA tem destinatários diferentes, sendo o segundo nitidamente dirigido ao inimigo social, aquele contra os quais podem e devem ser voltadas as ações violentas, pois é “o indesejável”, que “por coincidência” ainda é o mesmo “menor em situação irregular”, dessa vez escondido nas entrelinhas.

É nesse ponto que nosso trabalho se torna indissociável a uma discussão sobre o racismo estrutural que promove essa condição de inimigo social, pela criação secular do que hoje conhecemos pelo “mito da classe perigosa” (COMIBRA, 2002). A pergunta é: se o ECA

tem caráter universal, porque quem está sendo alvo dessa política pública são basicamente jovens negros, pobres e moradores das periferias dos grandes centros (ainda que nem todas essas três condições estejam presentes simultaneamente)?

10.2 Críticas ao ECA

Assim como já adiantamos no quadro digressivo anterior, também encontramos nas obras pesquisadas críticas severas ao ECA, na sua (im)possibilidade de efetivação, mas também na sua intencionalidade. Apesar dessas críticas trazerem uma contribuição conceitual que algumas vezes se apresenta como negação, consideramos importante apresentá-las inicialmente, com vistas a melhor construir nosso ponto de vista. Socioeducação, como um signo cultural, foi enunciado pela primeira vez no ECA que, por sua vez, necessariamente carrega um conteúdo ideológico. O ECA, junto com a nossa atual Constituição Federal, é o ato ideológico que deu nascimento a essa palavra no uso que agora fazemos dela. Por esse motivo, estudar a ideologia presente nesse conjunto de leis é essencial, já que “a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais [...] é capaz de registrar as fases mais transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 42, grifo no texto original).

No intuito de compreender o conteúdo do ato ideológico que constituiu a redação e promulgação do ECA iniciamos com a contribuição da dissertação de Jacques (2015). A autora nos lembra que o ECA foi construído acompanhando o crescimento do pensamento neoliberal, não tendo, portanto, compromisso com mudança alguma no projeto de sociedade do país. Afirma, ainda, que o objetivo do ECA continua sendo o mesmo do antigo Código de Menores (BRASIL, 1979): resolver o problema da inadaptação social. Segundo a autora, o ECA dá continuidade ao processo de criminalização da pobreza, reproduzindo as estratégias de controle e culpabilização individuais. Em outro artigo, a mesma autora, em conjunto com Beatriz Gershenson (JACQUES; GERSHENSON, 2016) reafirma que o projeto de sociedade promovido pelo ECA é exatamente o mesmo subjacente ao Código de Menores, pois ainda que novos pressupostos tenham sido incorporados no que diz respeito à proteção (Livro 1), manteve os pressupostos antigos quando tratou das medidas socioeducativas (Livro 2).

Esse ponto é interessante, pois é comum vermos menções às inovações tratadas no ECA, em comparação com a lei anterior. Mas o ponto que questionamos aqui é se há, de fato, uma proposta diferenciada, observando não só as mudanças, mas as continuidades entre os dois textos legais. Sobre esse assunto, Raniere (2014), em sua tese, analisa um aspecto muito importante: o extinto Código de Menores já falava de “Medidas Aplicadas ao Menor”. Tais medidas eram em número de seis e guardam estreita semelhança com as seis Medidas Socioeducativas do ECA. O Código era voltado para todos os “menores em situação

irregular”, sendo ou não autores de ato infracional. Já no ECA, as mesmas medidas que eram aplicadas a todos, agora são voltadas àqueles que violaram alguma lei.

O Código de Menores fazia um recorte social. Ou seja: era aplicado àqueles indesejáveis, portadores de alguma “patologia social”, seja por questão de classe, comportamento ou abandono. Não havia distinção primária na lei aplicada ao “menor” abandonado ou “infrator”, por exemplo, estando todos sujeitos às medidas. Já o ECA é uma lei que amplia, universaliza o acesso aos direitos fundamentais e à proteção, mas há uma parte especial, voltada para os mesmos “irregulares”, sendo que as mesmas medidas já previstas no Código continuam vigorando, dessa vez direcionadas para os autores de ato infracional.

Corroborando com essa visão, Zanella (2014), ao analisar em uma de suas dissertações a perspectiva da ONU sobre o assunto, percebe que ela visava a privação de liberdade de todos aqueles que representam risco à sociedade (situação irregular), percebendo evidências de que a mesma Organização também orientou as duas legislações anteriores, além do próprio ECA. Alguns Organismos Internacionais da ONU, inclusive, propuseram o aumento do tempo de internação, com vistas a uma responsabilização progressiva. Tais descobertas apenas reforçam o argumento de que não houve, de fato, uma mudança conceitual ou intencional, junto às mudanças de legislação. Raniere (2014) pergunta, então, sobre o porquê da mudança na lei, já que as medidas são as mesmas, diferenciando o público e o nome: dessa vez são **socioeducativas**. Perguntamos também – e voltaremos mais tarde a esse ponto – o que esse conceito de socioeducação tem ou deveria ter, que provocaria uma mudança tão substancial nos direitos dos adolescentes, assim como prometeu o ECA?.

O artigo de Ferraz e Cesconeto (2016), ajuda a explicar esse ponto, quando traçam a nítida estratégia de criminalização da pobreza que não mudou do Código de Menores para o ECA. As autoras apontam que especialmente a população jovem, negra e pobre tem tido seus direitos constantemente violados, sendo vítimas do mesmo Estado por meio de uma cultura repressiva e punitiva que a criminaliza. Todas essas ideias das publicações pesquisadas nos facilitam ver, assim como Paiva, Lopes de Oliveira e Colaço (2019) que o destinatário do Livro 2 do ECA, na prática, são os mesmos “menores em situação irregular” que já eram alvo da lei. A **mesma** população sobre a qual recaem as **mesmas** “medidas” do Estado, com a **mesma** finalidade. Bisinoto et al (2015) também “acusam” o ECA de criar, com o termo “socioeducação” um eufemismo para manter um dispositivo já existente no Código de Menores, como que o aperfeiçoando e fortalecendo. Esse ponto de vista é reforçado na dissertação de Zanella (2014) quando afirma que o uso de eufemismos na área social se proliferou a partir dos anos de 1990, coincidindo com a data de promulgação do ECA.

Não é possível, portanto, analisar uma construção semiótica sem levar em consideração a arena da luta social, sob o risco de que aquela se torne uma palavra estéril. Bakhtin/Volochínov (2012) explicam que a classe dominante tende a tratar o signo como se fosse imune às diferenças de classe e, se observássemos assim, poderíamos até pensar que negros e pobres são o principal alvo das MSE por uma falha no caráter. Mas já quando consideramos a lente ideológica utilizada na criação do signo e, posteriormente, na utilização deste, percebemos as contradições de maneira mais profunda. No caso do nosso objeto de pesquisa, uma vez que os aspectos ideológicos da estrutura social permaneceram inalterados, também as mudanças na legislação – e até o advento de um novo signo – não foram suficientes para mudar os efeitos de sentido produzidos pelas medidas. Ou seja: ainda que o ECA tenha um caráter universal, sendo voltado a todas as crianças e adolescentes, o tratamento dispensado aos jovens em situação irregular permanece o mesmo, porque a estrutura ideológica também permanece a mesma.

Outros autores também trabalham no mesmo argumento, como Oliveira (2015), que afirma a inexistência de transformações após o ECA. Segundo ela, a mudança na terminologia, não tem como causar grandes modificações na prática do atendimento, principalmente porque jovens, negros e periféricos continuam encerrando o arquétipo da classe perigosa, e assim se legitima a repressão e a institucionalização. Além disso, mesmo com as mudanças após a Constituição de 1988, o debate continuou focado na questão da pobreza, colando os problemas da infância e da adolescência na questão de classe, sofisticando e intensificando as formas de controle e coerção.

Há, portanto, uma história e uma cultura construídas ao longo da história, que permitiu a discriminação de determinadas crianças e adolescentes no Brasil, cultura essa que Giangarelli e Rocha (2011) afirmam não ter sido desconstruída após o ECA. Silva (2018) também defende a tese de que a culpabilização de uma parcela da juventude é histórica na nossa sociedade, de maneira que o Código de Menores ainda se faz presente nas práticas socioeducativas, por ainda estar presente na nossa cultura, mesmo havendo uma nova lei. E sobre a nova lei, Oliveira (2010) comenta o vazio que, não obstante o significativo avanço assumido pelo ECA, o mesmo deixou com relação às prescrições para execução das medidas socioeducativas.

Essas críticas buscam desvelar o substrato ideológico de onde foi inventada a medida socioeducativa. À realidade que permite a formação de um signo Bakhtin/Volochínov (2012) chamou de “tema”. O tema possui determinado valor social, sendo que “os temas e as formas da criação ideológica crescem juntos e constituem no fundo as duas facetas de uma só

e mesma coisa” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 47), de forma que criticar os fundamentos do ECA é também criticar a própria ideia de socioeducação, ou a medida socioeducativa.

Ao nosso turno, sustentamos que, embora tenha trazido novas terminologias, o Estatuto da Criança e do Adolescente, no que diz respeito às medidas protetivas e socioeducativas, manteve a lógica anterior, direcionando de maneira nítida quais jovens terão direitos e quais terão deveres junto ao Estado. Dessa maneira, fica explicado o porquê de não haver modificação significativa na prática, já que não houve mudança *na intenção* da lei. Falamos então de uma série de continuidades legais, conceituais e de ação e, para ampliar o entendimento delas, vamos analisar tal fenômeno a partir do conceito de *continuum colonial* (MENDONÇA, 2019).

10.3 Medidas socioeducativas e continuum colonial

Nesse ponto, pedimos emprestado ao maranhense Mendonça, seu conceito de *continuum colonial* (MENDONÇA, 2019) para analisar as obras pesquisadas. Seguindo a mesma base do pensamento decolonial, anticolonial, descolonial etc, o autor analisa as práticas coloniais do tempo presente, especialmente voltadas para a questão do território. Porém, as bases que justificam as expropriações territoriais são as mesmas que justificam, por exemplo, o tratamento específico voltado para o segmento populacional alvo do sistema socioeducativo, já que é possível, como fez Raniere (2014), pensar o adolescente infrator como um refugiado. O conceito de *continuum colonial* trata da

[...] manutenção das relações assimétricas de hierarquização étnica que classifica mulheres, homens e os referente não humanos a eles ligados como superior ou inferior, desdobrando-se em ações objetivas para cultivar, elevar e aperfeiçoar uns e a diminuir, constranger, eliminar outros. (MENDONÇA, 2019, p. 26).

Assim, grupos secularmente hegemônicos utilizam-se de recursos legais, institucionais, epistemológicos, financeiros e tantos novos de tempos em tempos, para manter seu patamar hierárquico. Funciona como um projeto permanente de ampliação de domínios e riquezas, não se tratando de episódios isolados, mas da continuidade da história em seu cruel aspecto colonial. Então, neste item, inspirada no autor citado, a partir dos argumentos anteriores e com base nos textos pesquisados, me proponho a fazer uma leitura da prática socioeducativa na sua face colonial.

A começar com Oliveira (2010), que explica o nascimento da ideia de ações de caráter socioeducativo a partir do século XIX. Nessa época, influenciados pelas teorias

evolucionistas europeias, tomou corpo a busca por civilizar o país. Por esse ponto de vista, podemos perceber que a ideia de civilização foi nitidamente importada de uma outra sociedade e que, aplicada ao Brasil, delimitava facilmente aqueles que iriam continuar o processo colonial – a elite do país, os civilizados – em contraste àqueles que precisariam ainda aprender a civilidade – os nativos, indígenas, negros, pobres.

Já argumentamos aqui nossa discordância de que o ECA seja, de fato, universal como se apresenta. O que defendemos é que atos infracionais tipificados como crimes são cometidos por diversas pessoas, em todas as faixas etárias e classes sociais. Podemos arriscar, até, dizer que quase todas as pessoas já cometeram alguma infração legal – seja crimes de trânsito, pequenos furtos, calúnias, uso de substâncias ilegais, sonegação de impostos, corrupção nas suas variadas formas etc –, mas um setor da sociedade é imune ao processo de criminalização, sendo essa seletividade puramente ideológica e sustentada pelo *continuum colonial*. Colabora com nosso argumento a já citada autora Oliveira (2010), quando considera a criminalidade como um status social atribuído pela classe dominante, que equilibra os desvios e a contenção desses mesmos desvios, na mesma medida em que mantém sua hegemonia.

No mesmo sentido, Ramos (2007, p. 17) afirma, logo no início do desenvolvimento de sua dissertação, que “A sociedade brasileira vem conservando os traços da sociedade colonial escravista, severamente hierarquizada”, utilizando o processo de criminalização para reproduzir e conservar a antiga estratificação. Punir sujeitos e comportamentos específicos acoberta o fato de que alguns sujeitos passam ao largo de qualquer processo de criminalização. Souza (2018) também denuncia a seletividade da justiça juvenil no Brasil, por onde o Estado exerce seu poder e violência simbólicos pela institucionalização dos grupos mais vulneráveis. Acrescendo, ainda, que a violência é simbólica, mas também é extremamente concreta para esses grupos.

Nesse *continuum* histórico, Oliveira (2010) alerta para um grave efeito da seletividade social das MSE, de maneira que a lei do SINASE pode estar sendo usada para justificar e até legitimar a medida de internação aos adolescentes pobres, mantendo a mesma estrutura colonial secular. Uma vez que a estrutura é efeito contínuo de práticas antigas, faz parte da instalação deste modelo que as pessoas, de maneira geral, percam a capacidade de perceber que as infrações cometidas por jovens têm origem nessa sociedade excludente e castradora (JACQUES, 2015) ou, mais ainda, que não se perceba que a criminalização de determinadas pessoas é um fenômeno anterior ao próprio crime.

Ventura (2014) se utiliza da crítica ao capitalismo para sustentar argumento semelhante. A autora explica que a política social é produto do conflito de classes de uma sociedade, sendo que, ao longo da história, tem prevalecido a hegemonia da classe dominante, onde se sustentam as políticas sociais. Sobre esta crítica, nos apoiamos em Quijano (2010, p. 84) quando explica que “A COLONIALIDADE É UM DOS ELEMENTOS constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (caixa alta no texto original). Algumas publicações pesquisadas como, por exemplo, Ventura (2014), Bisinoto et al (2015), Zanella (2014) e Cunha e Paiva (2016) se apoiam nas ideias de Karl Marx sobre o conflito de classes para fundamentar explicações sobre a criminalização da pobreza, mas tecemos algumas críticas a essa como única via de compreensão.

Buscamos sustentação em Lander (2005) quando diz que, na explicação eurocêntrica do capitalismo, este parece ter sido autogerado pela modernidade, pois foi deixado de fora o fato de que o colonialismo foi (e é) constituinte do capitalismo, tornando invisível a colonialidade do poder. Em tal explicação “Estão ausentes as relações de subordinação de territórios, recursos e populações do espaço não-europeu”, de maneira que fica oculta “a presença do mundo periférico e de seus recursos na constituição do capitalismo, com o qual se reafirma a ideia da Europa como único sujeito histórico” (LANDER, 2005, p. 19). Por outro lado, se incluímos o mundo periférico no entendimento da construção da modernidade e do capitalismo, é possível perceber que, além da divisão social do trabalho, houve a divisão social dos territórios e da natureza, fatos históricos que foram a base material da colonização.

Além disso, o argumento marxista é centralizado na classificação social e na luta de classes entre burguesia e proletariado, mas Quijano (2010) destaca a cegueira marxista para a realidade da não-homogeneização das relações de trabalho no mundo periférico (não europeu). Nas colônias, a classificação social é muito mais diversa e tal diversidade teve seu assento na complexa racialização pós colonização. As diferentes formas de trabalho assumidas por brancos, índios, negros, amarelos e mestiços nas colônias não aconteceram de maneira natural, mas imposta, tornando a classificação social muito mais complexa. Em suma: a explicação marxista também é uma explicação eurocentrada, pois forma “uma sequência unilinear e unidirecional de sociedades de classes” (QUIJANO, 2010, p. 104).

Boa parte das críticas encontradas na nossa revisão da literatura se baseia na já consagrada academicamente explicação da luta de classes, atribuindo a dominação da qual estamos falando, exclusivamente a essa questão. Por esse ponto de vista, a discriminação racial seria consequência direta da desigualdade de classe. Porém, parte da nossa tese tem

como objetivo argumentar não só que essa explicação é incompleta, como também não explica as origens. A colonização não se deu pela classificação social do mundo, mas pela racialização do mundo, sendo a **divisão racial do trabalho** um fenômeno posterior, de maneira que a colagem entre raça e classe é um projeto colonial/moderno que, na continuação da história, tem na criminalização um de seus mecanismos mais eficazes. Além do mais, a colonialidade das relações é o que permite que tal dominação aconteça, que perdue o esquema senhor-escravo tanto no quesito raça, como em se tratando de outros fatores interseccionais.

Incluindo uma visão periférica, já damos conta do aspecto do território e da raça, além do marcador classe. Soma-se a isso o genocídio/epistemicídio feminino promovido pela Europa no final da idade média e que “intensificou-se nos séculos XVI e XVII, com o advento das estruturas ‘modernas, coloniais, capitalistas e patriarcais’ de poder” (GROSFÓGUEL, 2016, p. 42) e temos mais um aspecto colonial a concorrer com uma compreensão social mais abrangente do que a luta de classes. Já o advento da ideia de juventude também nasce no bojo do capitalismo, carregando um aspecto problemático, de “crise”, como se este fosse intrínseco à faixa etária, mas concordamos com Abramo (1997, p. 66) quando explica que “a crise é a própria natureza do sistema social criado com a sociedade industrial”. Um olhar interseccional, que considere a relação complexa entre os diferentes marcadores de desigualdade evita que pratiquemos a “superinclusão”, em que tudo se explica por um único aspecto, invisibilizando outros, como explica Crenshaw (2002).

Na nossa revisão, encontramos o artigo de Dayane Cunha e Paiva (2016) que aborda seu objeto de estudo de maneira interseccional. As autoras falam da continuidade da desigualdade de gênero que remete ao período colonial, onde a formação das relações sociais foi instituída, trazendo consequências específicas para a vida das mulheres desde lá e até então. Dessa forma, desde a primeira república, as ações voltadas para crianças e adolescentes serviram de justificativa para moralizar a posição social das mulheres, tendo ainda o cristianismo como reforço ideológico para tanto – o que já caracteriza outra violência colonial. Vemos aqui aspectos de raça, classe e gênero interrelacionados, de maneira que não é possível compreender um, invisibilizando o outro. Nesse caso, raça, classe, gênero e idade são vistos como formas diferentes de ação da colonialidade das relações que, combinados de maneira muito específica, auxilia no entendimento da situação das socioeducandas do Rio Grande do Norte.

Nem todas as pesquisas da nossa revisão abordaram explicitamente os aspectos interseccionais, mas em muitas delas se pode observar marcadores específicos em sua faceta

colonial. Paula (2015), por exemplo, é outra autora que aborda a questão da criminalização da pobreza trazendo elementos que nos remetem à ideia de *continuum colonial*. Desde pensar a pobreza como “não trabalho”, passando por “marginalização social e desestruturação familiar”, até entender pobreza como “violação de direitos”, o que há em comum é a mesma estratégia política de delimitar onde está o problema social. Numa ideia funcionalista, a pobreza é um descompasso, estando os pobres fora dos padrões, de maneira que é papel do Estado intervir para a integração ao suposto padrão – que aqui entendemos, mais que um padrão classista, um padrão escravagista e colonial.

Quando o aspecto de classe se combina com o aspecto de idade, se apresenta um outro cenário. O artigo de Giangarelli e Rocha (2011) explica que, desde o século 19, as crianças se tornaram alvo da intervenção estatal, para que não fossem uma ameaça à sociedade, de maneira que os valores burgueses têm sido categoricamente impostos às famílias pobres no trato com suas crianças. Vemos, portanto, uma discriminação etária, direcionada de uma a outra classe social específicas. Sendo que, ao negligenciar o fato de que a classificação social teve origem na racialização do mundo e que ambas tiveram origem no sistema moderno/colonial/capitalista, as autoras correm o risco de incorrer em duas conclusões injustas: que (1) adolescentes pobres e negros são potenciais criminosos e, que (2) diante de suas trajetórias, não há mais nada a fazer, a não ser intervir de maneira intensa sobre suas vidas, aplicando a medida socioeducativa de internação. Para que não caiamos nessa armadilha colonial – que retroalimenta sua ideologia pela supressão de um ou mais pontos de vista – defendemos, mais uma vez, o pensamento decolonial e intersseccional como ferramenta analítica essencial para a compreensão do problema.

Então, assim como Ventura (2014) também afirma, é como se o velho estivesse voltando naquilo que é novo e até a busca por garantir direitos – como por exemplo de apresenta o ECA – pode continuar reproduzindo as relações de subalternidade, quando cola todos os elementos de vulnerabilidade e ainda culpabiliza as pessoas subalternizadas por sua condição. Aqui, quando falamos de relações de subalternidade estamos afirmando, também, a raça como elemento fundamental de explicação das relações subalternas, pois ainda que ao longo do tempo tenha ganhado novas e diferentes formas de apresentação, a origem colonial permanece a mesma.

Muitos são os mecanismos pelos quais esse sistema busca para se manter, pois “a colonialidade/modernidade/capitalismo constituem uma totalidade de organização social, econômica, política e social” (MENDONÇA, 2019, p.62), sendo o *continuum colonial* caracterizado

Por relações que se dão entre corporações econômicas locais ou internacionais, ou em consórcio, ou o Estado ou qualquer ente estatal, ou em coligação das primeiras com o segundo, com povos, grupos, comunidades ou populações tradicionais, que propõem ou executam programas, projetos ou ações isoladas, difundidos como modernos ou de modernização, publicizados como necessários para o desenvolvimento de toda sociedade, que interferem direta ou indiretamente na vida destes últimos, pondo em risco e/ou subordinando suas organizações sociais, econômicas, produtivas, culturais, políticas, bem como seus direitos territoriais e ambientais, impondo controle da população, dos recursos e da produção

Considerando a instalação do mecanismo acima, nota-se, por exemplo, o Estado de Repressão como se encontra o Brasil, que teve aumento de 93% na população carcerária entre 1993 e 2003, ao passo que a média mundial ficou entre 20% e 30% (JACQUES, 2015), revelando a sociedade de inimizade que somos. É uma das particularidades do sistema colonial era, justamente,

[...] produzir uma gama de sofrimentos que não se desencadeavam como resposta nem tomada de solicitude, nem simpatia e nem sequer piedade. [...] fazia-se de tudo para atenuar todo e qualquer compadecimento ou afectação pelo sofrimento dos indígenas” (MBEMBE, 2017, p. 13).

Então, sobre esse mecanismo podemos dizer que não “foi”, mas “é ainda”, continua, mais forte e complexo, de maneira que a insurreição contra os inimigos populares se mantém. Insisto, portanto, que não estamos falando de um modelo que se mantém apenas por agressões explícitas contínuas por parte de uma elite. Após instalado, é como se o sistema rodasse por si só, pois a colonialidade já atingiu a dimensão do ser e podemos ouvir/ler algo como a fala de um adolescente depois de cumprir MSE de Liberdade Assistida, na dissertação de Luciana Jacques (2015):

[...] eu achei muita barbada isso daí. Porque, bah, podiam ter feito coisa pior, podiam ter colocado pra limpar rua, capinar um pátio, sabe? Eu achei que poderia ser um pouco mais pesado, eu acho. Porque foi bom pra mim, eu não me arrependo, mas, foi muito fácil. Assim, ajudou um pouco, mas o castigo acho que podia ser um pouco maior, sabe? (adolescente J2, citado por JACQUES, 2015, p. 155).

Vemos aqui, com alguma nitidez, o jovem assumindo o discurso do sistema, do colonizador. Apresentando-se em uma condição de sem-lugar, de inimigo de si, retrato do poder necropolítico generalizado ante si mesmo. Muito triste. É como se o trabalho socioeducativo funcionasse como “uma espécie de capitão do mato da Sociedade de Controle” (MARASCHIN; RANIERE, 2011, p. 102). É assim que “a política criminal tem como alicerces práticas cruéis, através da violência simbólica, para executar seu poder em camadas da população que geralmente são: as camadas mais pobres da população, negros, e

mulheres” (SOUZA, 2018, p. 160). Essa violência e o poder – concreto e simbólico do Estado – legitimam a desigualdade social, impedem a qualidade do ensino público, enfraquecendo o conhecimento e os valores dessas pessoas, que muitas vezes naturalizam as relações de poder instituídas.

Outro ponto muito interessante que nos lembra o processo de colonialidade é o fato apontado por Areas Neto, Constantino e Assis (2017), de que alguns termos como “delinquência” e “encarceramento” são termos provenientes da língua inglesa e muito utilizados em artigos nacionais publicados em inglês, sem a devida crítica às diferentes visões de descumprimento da lei. Para além de uma mera tradução, esse fato revela uma necessidade de encontrarmos mais estabilidade nas bases teóricas que justificam os termos usados nas recentes leis. Não basta, portanto, adequar a linguagem, mas produzir teórica e culturalmente as condições para sustentar o discurso, criticando “todas as formas de universalismo abstracto” (MBEMBE, 2017, p. 21). Temos a impressão de que os esforços de inventar nossa forma local de significar a infração – e a justiça quanto a essa infração – são frustrados, quando deparado com o discurso massificante do colonizador. Por trás do SINASE, o ECA; por trás do ECA, a Carta Magna; por trás da Carta Magna, a DUDH; por trás de tudo isso, a ONU e seus organismos; junto com a ONU toda a manutenção de um sistema liberal, capitalista e, por conseguinte, subserviente àqueles que se entendem como grandes potências.

Continuando a análise sobre os aspectos coloniais da socioeducação encontrados em nossa revisão, Juliana Vinuto e Cesar Alvarez (VINUTO; ALVAREZ, 2018) expõem a produção dos relatórios sobre os adolescentes como um exercício de saber-poder, já que neles não se pode observar a fala direta dos jovens, mas apenas a percepção dos profissionais sobre as ações daqueles. Suas considerações sobre as falas e comportamentos dos socioeducandos e suas escolhas sobre aquilo que deve compor o relatório, tudo constitui um mecanismo de dominação. Além disso, os mesmos autores afirmam que, quando os adolescentes estão a compor, por obrigação, seu “projeto de vida” durante o cumprimento da MSE, tal projeto costuma ser aceito apenas quando “condizente” com a posição subalterna do jovem. Ou seja: quando o socioeducando deixa de informar sobre grandes ambições profissionais, de formação acadêmica ou econômicas, compreende-se que ele estaria demonstrando “que tem a maturidade necessária para encarar suas limitações” (VINUTO, ALVAREZ, 2018, p. 249).

Como não podia deixar de ser, a medicina e as ciências “psi” de maneira geral também têm sido grandes aliadas nesse processo, legitimando a necessidade de controle pela patologização e medicalização da pobreza e dos socioeducandos. Natália Vilarins (2014) pesquisou e concluiu que quase a metade dos diagnósticos dados aos adolescentes internados

no socioeducativo era “distúrbio de conduta não socializado”, o que chancela ainda mais a tese de que são pessoas impróprias para o convívio social e precisam ser enquadradas na normalização (dominação, colonização). Em muitos casos, o encarceramento químico por meio dos psicotrópicos atua como coadjuvante à internação na busca por controle. O que a autora não considera, mas aqui nós acrescentamos, são as características dos transtornos mentais na população negra.

A fim de contribuir para nossa discussão, trazemos a contribuição de Smolen e Araújo (2017) que explicam uma maior prevalência de transtornos mentais em pessoas não brancas, com relação às pessoas brancas. As autoras explicam que o estresse discriminatório provocado pelo racismo contribui “na diferença entre as raças na prevalência de transtornos mentais” e que “a discriminação relacionada à raça é nociva a saúde”, que a “discriminação percebida é diretamente relacionada à pior saúde mental, e que estudos experimentais mostraram que experiências de discriminação podem produzir um estresse psicológico intensificado” (SMOLEN; ARAÚJO, 2017, p. 4026-4028). Dessa maneira, não poderíamos deixar de mencionar, mais uma vez, a necessidade de se incluir os aspectos de raça nas análises, pois os mesmos são fundamentais na compreensão das formas como os ideais brancos de “civilidade” têm sido convocados para perpetuar as relações coloniais.

Mbembe (2017, p. 127) explica que “as colônias são o local, por excelência, onde os controles e as garantias da ordem jurídica podem ser suspensos – a zona onde a violência do Estado de exceção está condenada a operar ao serviço da ‘civilização’” e o artigo de Guerra (2017) fortalece essa ideia quando fala da matabilidade dos corpos negros jovens. Além disso, a autora afirma que a ausência de ações de reparação de danos pós escravatura, a negação do desenvolvimento cultural desses povos e a conseqüente dificuldade de inserção no mercado de trabalho produziu “uma segunda experiência de desenraizamento e opressão” (GUERRA, 2017, p. 267), de onde também nasceram os perdedores da nossa sociedade. No que percebemos como um *continuum colonial*, Fraga e Costa (2014) compreendem que a escola leva esses jovens a se resignarem na atual condição social, impedindo a continuidade dos estudos dos alunos naquele perfil já citado por nós. Os mesmos autores explicam esse fenômeno como uma herança colonial, já que a colônia nunca quis educar todas as pessoas, mas só alguns. Nesse ponto, optamos por concordar com Mendonça (2019), de que não seja exatamente uma herança, mas a própria colonialidade em sua continuação.

Mendonça (2019) explica, ainda, que a condição moderna só foi possível graças à colonialidade, a partir de que essas condições se alimentaram mutuamente, sendo então modernidade = colonialidade. Sobre a implantação da modernidade, Zanella (2011), em uma

de suas dissertações, explica que um de seus mecanismos é a preterição do coletivo pelo individual: selvagens vivem coletivamente, modernos fazem por si. Além disso a destradicionalização das instituições também caracterizou essa pretensa modernidade. Como exemplo disso, a educação tupinambá priorizava o acesso de todos e a participação comunitária nas decisões, sem classificação social. Tal modelo foi sumariamente descartado pelos jesuítas, pois a educação poderia ser (e é) um instrumento da dominação colonial.

A dissertação de Oliveira (2015) também corrobora com o argumento acima, quando reafirma que o propósito da educação no capitalismo está fortemente ligado a um projeto de classe, a um projeto de sociedade. Isso se dá pelo tipo de acesso à educação, já que uma parte das pessoas são educadas para viver do trabalho – educação do consenso, educação dos dominados – e outra parte para exercer controle sobre o trabalho daqueles. Ainda que concordemos com esse argumento, insistimos na racialização dessa divisão por classe, que a torna muito mais complexa. No Brasil, por exemplo, há aqueles que não têm direito sequer a ser parte da classe trabalhadora. Assim como afirma Quijano (2005), com a colonização, houve lugar específico para cada raça no mundo do trabalho: se os mais “esbranquiçados” ou mais “branqueados” – leia-se mais dominados, mais subservientes, mais colonizados – tiveram direito, por exemplo, a salário, há uma parte da população – os selvagens insubordinados – a quem foi destinada a servidão, o escravidão, o confinamento – na periferia, fora dos lugares de circulação das elites, na internação “socioeducativa”, na cadeia – engrossando o exército de reserva. Daí a importância de se incluir o recorte de classe nessa discussão.

Para exemplificar, já com outros autores: do mesmo jeito que Mbembe (2017) fala que as colônias são lugares habitados por selvagens, Herculano e Marcelo Gonçalves (HERCULANO; GONÇALVES, 2011) também falam dos manuais de treinamento dos chamados socioeducadores e explica que “Neles, os internos são mostrados como insurgentes, inimigos a serem combatidos, o que dificulta ao educador enxergá-los como alguém a ser educado” (p. 89). O senso comum presentifica a ideia de que “existem camadas da população despreparadas para o exercício da cidadania” (PINTO, 2012, p. 50), ideia reforçada por teorias científicas que explicam uma suposta incapacidade biológica do povo preto e indígena em compreender as regras de civilidade – da civilização branca (MELO; VALENCA, 2016). Todos esses são elementos que buscam colar a ideia socialmente aceita de que esse é o povo perigoso, que precisa de conserto ou, como escreveu Raniere (2014, p. 81), “Às vezes me parece que a socioeducação tenta transformar leões em camelos. Talvez falhe na maioria dos casos justamente por isso”.

Quando vemos dessa forma, fica nítida a associação do espaço “socioeducativo” com um cenário de guerra, onde “a violência do estado de exceção está condenada a operar a serviço da ‘civilização’” (MBEMBE, 2017, p. 127). Ao sistema interessa se manter e, para isso, é fundamental que os socioeducandos (dominados, colonizados) assumam o discurso do socioeducador (dominador, colonizador). Nesse mesmo modelo de incutir no socioeducando (colonizado) o discurso do socioeducador (colonizador), citamos o artigo de Simões (2012), que realizou uma pesquisa com operadores do direito e verificou que a maioria não apenas desconhecia a menção legal do ECA e do SINASE a respeito da assistência religiosa, como a compreendia como fundamental para uma “reforma moral” dos socioeducandos. Um juiz, inclusive, realizava “audiências” obrigatórias em que dava orientação religiosa para os adolescentes, usurpando-lhes a autonomia e o direito de escolha e livre credo, de maneira que o autor chegou à conclusão de que

O que de fato há é a presença de um magistrado que constringe a todos os membros do sistema socioeducativo, assim como a pais e adolescentes, pela imposição de uma forma de entendimento da religião e da relação entre religião e socioeducação. (SIMÕES, 2012, p. 133).

Já falamos aqui da colonização concreta do ser, do poder, do saber, mas também se trata da colonização do sentir, do crer. Essa atitude de “conversão dos impuros” já conhecemos desde que nosso país foi invadido pela episteme branca europeia. O autor acima denuncia ainda mais alguns tipos de violações, entre elas a desconsideração com relação às crenças dos socioeducandos e de suas famílias e ausência de grupos de matriz africana (mesmo existindo a demanda). Eis mais uma manifestação do *continuum colonial* do qual temos falado.

No interior das unidades também é possível observar as manifestações explícitas do racismo – além do racismo estrutural que sustenta aquelas pessoas lá. Reis (2016) pesquisou as tensões raciais em um centro socioeducativo de Nova Iguaçu e percebeu que socioeducandos negros são usados como bodes expiatórios e há muita intolerância religiosa, de maneira que os adolescentes de religiões de matrizes africanas precisam se esconder – andar com a guia no bolso, por exemplo. Tudo isso é reforçado pelo fato de que os funcionários afirmam não ter treinamento para enfrentar o racismo, havendo ainda muita dificuldade em se abordar esse tema junto às pessoas.

Assim como em Simões (2012), Melo e Valença (2016) também abordam a discriminação sociorracial dos operadores do direito. As autoras verificaram a incapacidade destes em lidar com os diferentes elementos de vulnerabilidade, repetindo muitas vezes um

discurso explicitamente colonizador quando, por exemplo, um deles questionou a uma menina de 13 anos se ela exercia alguma atividade laboral. A pergunta que as autoras fizeram, nós também fazemos: “Quantas adolescentes trabalham com essa idade? Quais trabalham? Parece que nem mesmo o magistrado põe fê em suas vidas escolares.” (MELO; VALENÇA, 2016, p. 154). Vemos de maneira inacreditável a justiça escolhendo primeiro os criminalizados, depois os tipos de infração para quem a justiça dará mais atenção (KOERICH, 2018), de forma que o esforço empreendido é para “fugir às construções que veem nessa adolescente a feição, em si, do perigo e do crime” (MELO; VALENÇA, 2016, p. 158).

Rossi, Chimin Junior e Ornat (2012) trazem de maneira muito competente aspectos interseccionais em seu trabalho, explicando inclusive que a depender desses fatores, ou seja, dependendo da origem social dos envolvidos, uma infração cometida muitas vezes é resolvida fora da esfera criminal/penal. Dessa forma, quando tratamos de maneira geral sobre “adolescentes em conflito com a lei”, na verdade estamos falando dos “adolescentes que são alvo das medidas socioeducativas”, os quais nós já sabemos quem são. A colagem direta de uma coisa e outra acaba por reforçar gravemente a ideia de que apenas os homens, jovens, negros e periféricos infracionam, dando combustível ao mito da classe perigosa e ao projeto moderno (= colonial) de dominação de determinada população.

Aqui se reúnem diversos elementos interseccionais. Sobre o marcador etário, encontramos um artigo que explica a adolescência como sendo um risco por si: é possível ler em Zappe e Dell’aglio (2016) que é característica da adolescência a exposição ao risco, inclusive de suicídio. Além disso, os outros marcadores já citados por nós – raça, classe e gênero – frequentemente montam o retrato do perigo. Quando lemos, por exemplo, o seguinte trecho:

O Sistema Nacional de Socioeducação estima que 90% de adolescentes envolvidos em atos infracionais são do sexo masculino e ainda conforme esta instituição, 81% deles vivem com renda familiar abaixo de dois salários mínimos e moram em áreas precárias do ponto de vista de serviços e infraestrutura. (ROSSI; CHIMIN JUNIOR; ORNAT, 2012, p. 138).

Automaticamente compreendemos que a estatística acima diz respeito ao total de adolescentes em conflito com a lei. Porém, assim como a maior parte dos dados que temos disponíveis, este também diz respeito apenas àquelas e àqueles adolescentes que estão inseridos no sistema socioeducativo, que, por sua vez, é racista, machista e classista.

Já falamos anteriormente que, a depender da combinação de gênero, raça e classe, um ou uma adolescente pode não chegar a adentrar o sistema de justiça, mesmo que tenha

cometido um ato infracional. Sendo assim, os dados que tratam dos socioeducandos não são relativos a todos os jovens em conflito com a lei, mas apenas àquelas e àqueles que são alvo da política social das MSE. É injusto e não condiz com a realidade quando utilizamos estatísticas institucionais e dizemos que se trata de “adolescentes em conflito com a lei”, quando na verdade se trata daqueles “adolescentes submetidos ao sistema de justiça”. E já vimos discutindo que perfil estes têm.

Mas, infelizmente, há no discurso científico uma colagem entre esses dois signos, quando não temos – e penso que não temos como ter – um retrato nacional dos adolescentes autores de atos infracionais, já que muitas infrações não chegam à justiça e quando chegam nem sempre incorrem em responsabilização. É uma armadilha muito séria fazer pesquisa no socioeducativo como se eles representassem um retrato das infrações legais e, já que ainda estamos longe da mudança estrutural, explicitar as ciladas ideológicas embutidas no discurso científico já tem uma importância substantiva.

Percebemos, assim como Ferraz e Cesconeto (2016), o grande volume de informações desconstruídas sobre o assunto da socioeducação. Infelizmente a predominância de explicações vagas e superficiais apenas esconde o que vemos como uma estratégia de criminalização da juventude negra e pobre. Por trás de um discurso liberal de empreendedorismo de si (RANIERE, 2014), uma perversa face colonial tem se escondido, mas também tem deixado as brechas por onde podemos enxergar. Dos textos lidos para construir o item atual, poucos observaram nomearam a questão colonial, mas explicação da dinâmica relacional encontrada em muitos deles explicitou o que, do nosso referencial, estavam tratando.

10.4 FRAGMENTO DE DESORDEM 3: explicando

Tenho empreendido um esforço de explicação da minha crítica com relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente, mas quero explicitar ainda mais meu ponto de vista, a fim de que o argumento fique nítido o suficiente. São três pontos principais:

- 1) Muitos trabalhos fazem crítica a efetivação incompleta do ECA, afirmando que, se esse estatuto fosse seguido à risca, não teríamos a situação de violação de direitos que temos hoje. Embora eu precise concordar que não vimos ainda essa lei completamente efetivada, a minha crítica é fundamentalmente outra.

Defendo que, ainda que o estatuto fosse cumprido na íntegra, sem que mude sua redação, isso dificilmente faria grande diferença na situação socioeducativa que aqui estamos denunciando. Dizemos isso porque estamos criticando os **princípios ideológicos e culturais** que estão na base do Estatuto, antes disso, na base da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, antes ainda, no Iluminismo europeu.

- 2) Com isso eu não estou negando a seriedade com que se deu a construção coletiva de tal conjunto de leis, que aconteceu com a participação de especialistas, da sociedade civil, de movimentos sociais diversos, em um bonito e árduo exercício democrático. Estou, sim, falando de algo estrutural que mantém, inclusive, a universidade e suas formas de conhecer. Afirmo, portanto, que reconheço e valorizo o trabalho de cada pessoa que tornou possível o texto do ECA, mas destaco aqui as contradições presentes ainda na Assembleia Nacional Constituinte (ANC), quando da redação da Carta Magna, em análise de Pinheiro (2004) sobre o embate de representações sociais da criança e no transcorrer da Assembleia:

Tais constatações revelam descompassos e tensões, materializados numa dupla direção: o distanciamento, no plano do discurso, entre as produções da ANC e o texto constitucional; e, mais ainda, o distanciamento entre produção constituinte e o próprio texto constitucional, de um lado, e o pensamento social brasileiro, de outro. [...] Essa inovadora representação parece estar em rota de colisão com marcas históricas da cultura política brasileira, em que a repressão fundada no autoritarismo e na dominação tem lugar especial no trato público e no pensamento social concernentes à criança e ao adolescente de classes subalternas, que, de formas diversas, são vistas como ameaça à coesão social (Carvalho, 1995; Nascimento, 1994; Zaluar, 1994).

E eis-me aqui, às voltas com algumas indagações: até que ponto e com que expressão a representação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos adentrou, de fato, na vida brasileira contemporânea? Será que, efetivamente, tal representação transbordou da circulação restrita do movimento em defesa da criança e do adolescente? (Pinheiro, 2004, p. 352).

Acontece que 30 anos depois já é possível olhar retrospectivamente e compreender melhor sobre que assento estavam os ideais da época. Ao perceber que o esforço investido teve limitado seu poder transformação social e possível considerar, mesmo, se há bases mais inclusivas para fazer a justiça social que almejamos.

- 3) E por falar em justiça também é necessário que se destaque a importância do ECA – em especial o Livro 1 – para a consolidação de direitos, assistência social e, inclusive, para a construção de uma consciência social de crianças e adolescentes como sujeito de direitos. Não pretendo com minhas críticas, invalidar tudo, desconsiderando as conquistas. Porém, isso torna ainda mais evidente o abismo entre ambos os livros e tal desigualdade denuncia mais uma vez que não é com esse discurso ideológico que igualaremos em direitos todas as crianças e adolescentes.

A descolonização para acontecer precisa de ação direcionada e deliberada para este fim. Ou descolonizamos raízes, princípios e bases ou em algum momento veremos que aquela ação/lei/teoria, por melhor intencionada que seja, se transformou em mais um instrumento no *continuum colonial*.

11 CORTE – SOCIOEDUCAÇÃO: O QUE É ISSO, MESMO?

Representada pelo Príncipe, a Princesa, o Rei e a Rainha, figura principal, em honra de quem o cortejo se apresenta. Também fazem parte as Damas de Honra, também chamadas de Damas do Paço, as Mucamas e os Vassalos. (NAÇÃO FORTALEZA, 2017, p. 1).

Uma vez que o conceito de socioeducação é nosso objeto principal, nesta revisão analisamos as publicações selecionadas sobre o tema. Diante das percepções e questionamentos já apontados anteriormente, tratar daquilo que seria a socioeducação é desafiador, mas nos determinamos a empreender esse esforço intelectual, com vistas a obtermos um retrato, ainda que parcial, do que tem sido escrito a esse respeito, além de também poder contribuir com a construção teórica do conceito de socioeducação, apoiadas em nossas bases teóricas principais. A fim de compreender a importância desta revisão, nos embasamos em Vigotsky (2010, p. 689) quando explica a respeito das palavras, que “Elas se referem não a um objeto único, mas a uma classe conhecida e a um grupo de objetos. O significado de toda palavra sempre consiste na generalização, do ponto de vista psicológico”. Sendo assim, ao passo em que empreendemos nossa contribuição a essa construção conceitual, temos buscado compreender como o significado de socioeducação já tem aparecido nas obras consultadas.

Destacamos, portanto, a polissemia da palavra “socioeducação”, que possui diversos significados, algumas vezes até independentes do contexto das MSE, como em Groppo e Coutinho (2016) (ao falarem de educação popular) e Zucchetti e Moura (2010) (trazendo como nome alternativo para educação informal, educação não formal, educação não escolar e atividade extraclasse). Tais aplicações da mesma palavra demonstram que o signo socioeducação não tem um único uso, portanto não pode ter um único significado. Isso não deve ser considerada deficiência alguma, pois, sobre esse assunto, Bakhtin/Volochínov (2012, p. 135) destaca que uma palavra de significação imutável não é um signo, mas um sinal, pois “*A multiplicidade das significações é o índice que faz da palavra uma palavra*” (grifo do autor).

Escolhemos destacar essa característica semiótica para argumentar que não esperávamos que houvesse uma única compreensão do signo o qual estamos estudando, e sequer desejamos isso. No entanto, advogamos a necessidade de construir bases científicas no processo da formação desse conceito, pois, assim como a criança necessita da escola – ou algo que o valha – para desenvolver a capacidade de construir conceitos científicos, também

podemos identificar esse mesmo processo na dimensão sociogenética. Ou seja: na construção social de um significado.

Vygotski (2014b) estudou o processo de formação de conceitos, que começa acontecer ainda na infância, mas só na adolescência encontra condição de se desenvolver plenamente. O autor explica que há dois tipos de conceitos: cotidianos e científicos, que se relacionam dialeticamente entre si. Os conceitos cotidianos (ou espontâneos) são construídos no dia a dia e carregam um forte conteúdo afetivo, moral, sensorial, por serem construídos a partir do seio familiar, das relações entre pares, religião, mídia de massa etc. Tais conceitos têm uma grande importância, pois viabilizam a vida em sociedade, além de serem a base sobre a qual se constroem os conceitos científicos.

O processo deliberado de aprendizagem é capaz de ensinar formas conscientes de desenvolvimento do pensamento, a ponto de a pessoa também conseguir formar conceitos a partir do pensamento analítico, não apenas por meio da indução. Na escola, o estudante é inserido dentro de um sistema de conceitos que entram em tensão com os conceitos espontâneos já presentes em sua consciência, fomentando o desenvolvimento intelectual e formando “um *autêntico e complexo ato do pensamento*” (VYGOTSKI, 2014a., p. 184, tradução nossa, grifo do autor). É dessa forma, formando conceitos a partir de outros conceitos, por um processo intelectual consciente, que se desenvolve o pensamento científico no estudante – especialmente a partir da adolescência. No seguimento da escolarização, chegando ao nível universitário de produção de conhecimento, é possível observar que, no desenvolvimento do pensamento científico ocidental, essa forma de organização de significados é o que dá suporte para a criação de novas teorias e que produz o tipo de conhecimento com o qual estamos acostumadas a lidar. É esse complexo sistema de conceitos que dá condições, inclusive, para que esta tese seja possível e tenha algum sentido.

Assim, consideramos a necessidade de contribuir com esse desenvolvimento conceitual, sem deixar de apontar o aspecto ideológico contido no material analisado. Dessa forma, com as já vistas limitações de acesso, o que analisamos aqui é o conhecimento de parte de uma chamada “elite intelectual”, produzindo a partir de um campo-tema marginalizado. São pessoas e grupos num processo de aprendizagem e desenvolvimento de ideias que pretendem contribuir para uma ação prática em termos de políticas públicas. Estamos falando, portanto, de um longo e complexo processo coletivo de formação de um conceito que se pretende também se desdobrar em ações práticas de relações humanas. Não é simples, nem pequeno, mas a expectativa que temos com a discussão que apresentamos a seguir é de

desenhar o paradoxo político existente no discurso científico sobre a socioeducação, buscando, a partir de nossos referenciais teóricos, fortalecer nosso argumento.

É interessante observar como estamos cientificamente imaturos com relação à construção do significado de socioeducação, pois ao ler as ideias de Vygotsky (2014a) a respeito da formação de conceitos em crianças pequenas, é possível traçar um paralelo entre o que o autor diz e a nossa experiência em reunir esse mosaico de sentidos a fim de entregar um texto compreensível e que também contribua na árdua e coletiva construção do conceito de socioeducação. A seguir, uma longa transcrição, que nos dá uma noção de como o desenvolvimento sociogenético contém elementos do desenvolvimento ontogenético, inclusive no processo de formação dos conceitos:

A primeira fase na formação de conceitos, a mais frequente no comportamento de crianças pequenas, corresponde à formação de aglomerados desorganizados; A criança coloca determinadas peças em uma pilha em resposta a uma tarefa que os adultos resolveriam, formando um novo conceito. Essa pilha de figuras selecionadas pela criança, agrupada sem fundamento interno suficiente, sem afinidade e relação suficientes entre seus elementos integrais, revela a extensão difusa e não direcionada do significado da palavra ou do sinal que a substitui em uma série de elementos relacionados às impressões perceptivas da criança, mas sem unidade interna. Nesta fase do desenvolvimento, o significado da palavra não está completamente definido, é um relatório conglomerado e sincrético de elementos individuais que, nas ideias e percepções da criança, estão de alguma forma relacionados entre si em uma imagem. O sincretismo das percepções e dos atos das crianças desempenha um papel decisivo em sua formação, daí a imagem ser muito instável. (VYGOTSKI, 2014a, p. 135-136, tradução nossa).

Na construção desta tese, por vezes interpretamos a “criança” do texto de Vygotski como a própria sociedade, pois começamos a operar coletivamente com a ideia de socioeducação de maneira ainda pouco desenvolvida – aqui incluo as práticas sociais, a ciência e a fala cotidiana. Em outros momentos, a criança parece ser eu, a autora principal desta tese, a me deparar com esse conglomerado indefinido e flutuante de sentidos instáveis e não raramente pouco fundamentados, mas nutrindo uma necessidade científica de encontrar forma para tudo isso. É com essa perspectiva que inicio o estudo desse, que é nosso objeto principal, um conceito-ação, pois que é tanto **teórico-filosófico**, quanto **prático**, porque envolve os **princípios**, mas também a **ação** socioeducativa.

No sentido de ilustrar o ainda parco desenvolvimento deste conceito, nos chamam a atenção as diversas menções à ausência de explicação nos textos legais ou científicos, do que seria teórica e praticamente, a socioeducação. Bidarra (2011), por exemplo, observa a “fragilidade, insuficiência, ou mesmo, imprecisão do que se entende por socioeducação, nos documentos que, até então, tem nos servido como fonte de consulta e de referência”

(BIDARRA, 2011, p. 228), instalando uma tensão entre uma ideia de socioeducação voltada para a correção comportamental de autores de atos infracionais e uma ideia de socioeducação como projeto político de educação social, ou seja: um sentido mais restritivo e outro mais abrangente para a mesma palavra.

Também podemos perceber variações no sentido de socioeducação, que às vezes é tratada como a Medida Socioeducativa ou o Sistema Socioeducativo, a que estamos chamando de **socioeducação como instituição**. Aqui se incluem a lei, a sentença judicial, as instituições executoras da política pública etc. Por outro lado, também percebemos a compreensão da **socioeducação como utopia**. Aqui o termo revela um caráter mais abstrato, utópico, ideológico, daquilo que se acredita ou se tem esperança de que seja possível alcançar com a aplicação das medidas. E, por fim, daquilo que conseguimos observar na nossa pesquisa, lemos muito a respeito de socioeducação como o conjunto das ações que tem sido feitas dentro do SINASE pelos socioeducadores que estão em atividade. Chamaremos essa forma de **socioeducação como prática**.

Essas diversas formas de observar a socioeducação torna o termo ainda mais confuso. Neste mesmo sentido, Cunha (2013) fez uma revisão de literatura sobre o assunto nas produções do Serviço Social e demonstrou que “o caráter/natureza da medida socioeducativa, assim como seus objetivos, ainda se mostra uma incógnita de difícil decifração” (CUNHA, 2013, p. 130), enquanto Oliveira (2007) entende que o caráter jurisdicional das MSE provocaram o esvaziamento de seu sentido e é devido a esse mesmo esvaziamento que existe a possibilidade de cada técnico lançar mão do seu próprio parâmetro particular do que seria um adolescente socioeducado (VINUTO; ALVAREZ, 2018), o que é um problema já que “cada profissional possui um modelo, uma concepção, do que considera socioeducação” (HERCULANO; GONÇALVES, 2011, p. 83).

Compreendemos que, na falta de um desenvolvimento científico do conceito de socioeducação, os socioeducadores recorrem aos conceitos espontâneos para embasar o seu ofício. É preciso fazer cumprir a lei de alguma forma, é preciso realizar o serviço institucional, mas, uma vez que não há uma base conceitual melhor elaborada, agimos como a criança da pesquisa vygotskiana, ao lidar com um novo processo de significação a partir de conceitos pouco elaborados aprendidos cotidianamente.

O resultado é um conjunto de representações com seu universo simbólico característico, formando os seus sistemas de interpretação da realidade, ou, suas visões de mundo, construídos muito mais por critérios de sobrevivência do que por critérios racionais e pragmáticos, mas que, contudo, tornam a vida das pessoas viável. (SCHROEDER, 2007, p. 298-299).

Assim, enquanto ainda não existem estudos mais aprofundados sobre o tema, a lida com a socioeducação tem sido ancorada em parte nas ideias pré-concebidas dos socioeducadores. Ainda há, com relação a isso um longo caminho, pois Ferraz e Cesconeto (2016) também comentam a insipiência do conceito de socioeducação, enquanto a ação socioeducativa revela uma dificuldade de compreensão quanto aos seus objetivos¹⁴, enquanto Pinto (2012), que estudou diretamente a construção do discurso da socioeducação, afirma à época que não era possível encontrar no SINASE ou em publicações científicas nenhuma abordagem teórica a respeito da socioeducação, sendo que “O que encontramos em trabalhos sobre “socioeducação” nos últimos anos é, de fato, práticas e técnicas compiladas” (PINTO, 2012, p. 66).

Zanella (2011) é outra autora que encontrou o mesmo dado em suas pesquisas, afirmando que “o Sinase se propõe a apresentar diretrizes para seu alinhamento, embora não evidencie em suas normativas uma base científica para os pressupostos teóricos do atendimento dos adolescentes, como está evidente na sua bibliografia” (ZANELLA, 2011, p. 31). A mesma autora ainda desenvolve esta ideia afirmando que as equipes costumam basear seu trabalho socioeducativo em teorias e conceitos da Psicologia e do Serviço Social e explica esse fenômeno pela representatividade dessas profissões no corpo técnico nas instituições. Além disso, afirma que muitas teorias **sobre** a educação não constituem teorias **da** educação e o fato de serem utilizadas para compreender ou questionar o Sistema, não podem ser consideradas suas bases teóricas.

Na mesma linha das autoras acima, Bisinoto et al (2015) continuam não encontrando em suas pesquisas menção explícita sobre o significado de socioeducação, incluindo o ECA e o SINASE, ainda que o termo esteja sendo usado largamente. Já Oliveira (2015), que empreendeu o desafio de estudar os fundamentos teóricos da socioeducação, percebeu que este era um campo pouco explorado, afirmando que

O próprio texto do ECA, embora seja categórico ao afirmar que a medida socioeducativa possui caráter pedagógico, visando a responsabilização em detrimento da punição, não consegue especificar o que vem a ser a premissa socioeducativa da medida aplicada ao adolescente (OLIVEIRA, 2015, p. 76).

Ainda que tenhamos falado anteriormente que é a diversidade semiótica que caracteriza a palavra, os mesmos autores (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012), mais à frente no texto explicam que, por outro lado, a palavra onissignificante (que comporta uma grande

¹⁴ No tocante a essa tese, utilizaremos livremente os termos socioeducação e ação socioeducativa, pois compreendemos o primeiro como um conceito-ação, que deve ter bases teóricas a fim de orientar uma prática coerente, qual seja a ação socioeducativa.

amplitude de sentidos) se torna dissolvida em sua significação. Quando o significado é diferente de acordo com a situação – que é o que vemos acontecer com a socioeducação – a comunicação fica difícil e complexa. Assim, o desenvolvimento da linguagem tende a uma estabilização dos significados de acordo com as linhas mais básicas ou mais frequentes da palavra.

Nós também seguimos, no processo de desenvolvimento conceitual, buscando essas trilhas de significação. É certo que se repete em diversas publicações pesquisadas o aspecto da falta de referências, fundamentos, bases teóricas para falar de socioeducação, não obstante muito esteja sendo falado daquilo que se faz e daquilo que deveria se fazer. Entre esses dois extremos, que ora é denúncia e ora é utopia, buscamos seguir empreendendo uma análise a partir das seguintes categorias: (1) ideias abstratas, (2) controle, (3) educação, (4) assistência social, (5) empreendedorismo e (6) coletividade.

11.1 Ideias abstratas sobre socioeducação

Então, como já foi dito, um primeiro ponto a considerar são os textos que trazem ideias abstratas trazidas como sendo o conceito ou as bases do conceito de socioeducação ou, ainda, como sendo as orientações práticas para a ação socioeducativa. Por vezes tais ideias se apresentam de maneira vaga, por deixarem completamente não dita a fundamentação na qual deveria se basear e/ou por deixar completamente em aberto a forma como a proposta será concretizada. Essas ideias se alinham com o desenvolvimento do conceito de **socioeducação como utopia**, já que indica uma orientação moral, mesmo que não demonstre a maneira como tal orientação deverá ser posta em prática ou, como disse Raniere (2014, p. 103), “a Socioeducação, conceito oficial da educação bolchevique será utilizada como atualização à utopia correcional, à reforma do ser humano”. A seguir apresentaremos e discutiremos algumas das ideias desses textos.

Uma estratégia percebida é aliar a escrita científica às ideias vagas presentes nos textos legais do ECA e SINASE para falar sobre socioeducação com um discurso politicamente correto, mas sem um aspecto prático nítido. Um exemplo é a excelente dissertação de Ventura (2014), que estudou o atendimento das MSE a partir do Serviço Social e traz, sobre a socioeducação, o seguinte direcionamento:

No entanto, entendemos que não existe uma receita pronta ou uma fórmula mágica de transformação; compreendemos a urgência de se desenvolver mecanismos e estratégias metodológicas que reconheçam e fortaleçam nos adolescentes habilidades para emancipação e superação da condição de infrator. Para tanto,

acreditamos que somente com a identificação da condição de sujeitos de direito pode-se romper com práticas alienantes e burocráticas (VENTURA, 2014, p. 68).

A autora fala da necessidade de fortalecer os aspectos qualitativos da socioeducação, priorizando aos quantitativos, com foco em superar a “condição” de infrator pelo reconhecimento da “condição” de sujeitos de direitos. Nos perguntamos como se daria esse processo de reconhecimento, se é que essa seria mesmo a prática da ação socioeducativa. No nosso ponto de vista teórico, “os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência” (VIGOTSKI, 2010, p. 683).

Nesse sentido, a condição de sujeito de direitos não é natural – embora possa parecer, quando lemos documentos como a DUDH – de maneira que o meio é que deve propiciar o desenvolvimento dessa condição, pois ele “consiste em fonte de todas as propriedades humanas específicas da criança – se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não se desenvolverá a ação, a propriedade correspondente, a qualidade correspondente” (VIGOTSKI, 2010, p. 695). Diante de tudo que já expomos, já vimos que os jovens que têm sido alvo das MSE têm o histórico de violações, a começar da estrutura que os sustenta nesse lugar e continuando seus direitos violados durante o cumprimento das medidas. Se a condição necessária para a ação socioeducativa é o reconhecimento de si enquanto sujeito de direitos, isso não é algo que vá ser conquistado em no máximo três anos de cumprimento de MSE, uma vez que estamos falando da dinâmica do nosso sistema social.

Ventura (2014) traz, ainda, a importância de subsidiar debates de temas que se relacionem com a adolescência, mas compreendemos que, para que isso aconteça, esses jovens devem antes ser considerados pessoas, nomeados adolescentes, pois o direito é algo dado não pela letra da lei, mas pela prática das relações sociais. Se os jovens direcionados às MSE são exatamente aqueles a quem foram negados os direitos, como, naquele contexto de transição no desenvolvimento, pode ser fomentado o que não está sendo garantido pelas relações sociais globais, se estamos todos imersos na mesma cultura que coloniza, controla e mata os jovens negros, pobres e da periferia?

Paes (2015) afirma que “o/a adolescente não deve e não pode ser punido pela sua conduta, mas impedido de continuar cometendo atos infracionais, responsabilizando-se pelos seus atos e educado objetivamente”, de maneira que no atendimento socioeducativo se deve “agir objetivamente no sentido de mudar o seu psiquismo da condição de violência e destrutividade para uma relação de compreensão a aprendizagem” (PAES, 2015, p. 261). O autor se baseia nas ideias vygotskianas para dizer que é importante “oportunizar ao

socioeducando um reparar e restituir o desenvolvimento que lhes foi socialmente negado, proporcionando a internalização de limites em relação à violência e à destrutividade” (PAES, 2015, p. 261). Sendo que o mesmo autor não explica como isso deve ser feito, além de mencionar a necessidade de disciplina e autoridade no processo educativo. Nos questionamos se disciplina e autoridade, de fato, estão faltando, principalmente nos centros de internação, onde o controle e a disciplina têm sido os principais ditos “instrumentos socioeducativos”, como veremos em outro tópico. Dessa forma, o objetivo inicial de deixar “a condição de violência” – como se isso fosse uma “condição” – obviamente não está funcionando.

Ferraz e Cesconeto (2016) seguem na linha de socioeducação como educação para a vida em liberdade e construção de autonomia, mas não trazem algum direcionamento de como isso poderia ser feito, principalmente nas medidas restritivas de liberdade, pois isso constitui por si só um paradoxo que faz da ideia algo abstrato. Alguns autores citam o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa e suas ideias, já que ele foi um dos redatores do ECA, quem trouxe o diferencial socioeducativo à nova lei, inspirado no Poema Pedagógico de Marakenko (2012), do qual trataremos melhor mais tarde. De acordo com Herculano e Gonçalves (2011), citando Costa (2001), o objetivo da ação socioeducativa é educar para o convívio social, desenvolvendo potenciais que permitam ao jovem conviver bem consigo e com os outros, sem quebrar as normas sociais. Ainda que seja uma ideia fácil de entender, não é possível, com esse conceito, compreender o mecanismo por meio do qual ocorrerá a socioeducação.

No sentido de estabelecer o objetivo da socioeducação, Silva (2012) também faz sua contribuição, explicando que a socioeducação visa cessar as práticas infracionais por meio do fomento de uma nova socialização, pautada em valores éticos e morais. Como, teórica e praticamente, se daria essa nova socialização, mais uma vez permanece em aberto. Em alguns pontos há um direcionamento vago, como explica Koerich (2018), que aponta que todo o direcionamento do atendimento socioeducativo é voltado para o futuro, ao planejamento de vida por parte dos jovens. Nos chama atenção que essa palavra “futuro” não seja sequer mencionada no ECA e no SINASE, não havendo nenhuma orientação específica de como trabalhar prospectivamente nas MSE. Assim, a autora supracitada explica que muitas vezes tal projeto se resume “apenas em uma prescrição por parte do técnico de como ‘deveria’ ser o futuro desse jovem, partindo de valores culturais dos próprios técnicos, não necessariamente condizentes com os do jovem” (KOERICH, 2018, p. 15). Mais uma vez percebemos a socioeducação sendo praticada a partir dos conceitos espontâneos de cada um dos socioeducadores.

Como já mencionado, ainda que alguns textos indiquem [a falta de definição do que é a socioeducação](#) e outros a tragam [de forma superficial, não fundamentada e pouco propositiva](#), também pudemos entrar em contato com uma visão alternativa, focada nos aspectos da **socioeducação como instituição** e da **socioeducação como prática**. Nesse ponto da nossa construção textual começaremos a entrar em contato com os fragmentos das publicações onde o termo ganha um pouco mais de contornos, ainda que forma difusa.

A fim de viabilizar nossa redação, agrupamos a discussão em categorias, com base em complexos de significado que têm relação entre si. Justificamos essa forma de desenvolvimento a partir da continuidade das ideias de Vygotski a respeito do processo de aquisição de conceitos. Falamos anteriormente da primeira fase e agora percebemos que

A segunda fase fundamental no desenvolvimento dos conceitos inclui muitas variações funcionais, estruturais e genéticas da mesma maneira de pensar. Esse modo de pensar, como todos os outros, tende à formação de conexões, ao estabelecimento de relações entre impressões concretas diferentes, à união e generalização de diferentes objetos, à ordenação e sistematização da experiência da criança.

Mas esta forma de união dos diferentes objetos concretos em grupos comuns, o caráter das conexões estabelecidas, a estrutura das unidades que surgem com base nesse pensamento, caracterizada pela relação de cada elemento particular do grupo com o grupo em seu conjunto, tudo isso difere profundamente do tipo e forma de atividade do pensamento em conceitos, desenvolvidos a partir da adolescência.

Não conseguimos encontrar um nome melhor para nomear as particularidades desse modo de pensar do que o pensamento por complexos. Isso significa que as generalizações criadas por esse modo de pensar são, em termos de estrutura, complexos de objetos ou elementos agrupados não apenas com base em conexões subjetivas estabelecidas na percepção da criança, mas com base em relações objetivas realmente existentes entre esses objetos. (VYGOTSKI, 2014a, p. 137-138, tradução nossa).

Sendo assim, damos segmento, agora, na adolescência da nossa construção conceitual, ao estudo do significado de socioeducação quando vista como um dispositivo de controle dos adolescentes submetidos a essa medida.

11.2 Socioeducação como dispositivo de controle

Essa maneira de compreender a **socioeducação como prática** é comumente tratada nas publicações científicas sobre o tema, mesmo quando em forma de crítica. Optamos por analisá-la aqui, ainda que ela nem sempre expresse o posicionamento das autoras e autores, porque mesmo assim está tratando de uma prática corrente – sendo uma prática discursiva ou uma ação mediada – e, como já vimos antes, o significado de uma palavra é dado pela flutuação dos sentidos, a partir das relações sociais concretas.

Monte, Sampaio, Rosa Filho, Barbosa (2011) falam, por exemplo, da função do socioeducador¹⁵ nas unidades como um trabalho não só corretivo, como também coercitivo, sendo basicamente esse o modelo de conduta a que os adolescentes são submetidos. Esses autores observam a punição e a coerção como a metodologia pedagógica adotada nas diretrizes do atendimento a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no estado de Pernambuco, o que é muito grave, pois implica dizer que essa é a base do atendimento socioeducativo naquela região e, portanto, da socioeducação. Nos interessa compreender em que base teórica e/ou legal tais diretrizes se sustentam, já que o SINASE (2012) insiste na natureza pedagógica das medidas. Apontamos que esta certamente é uma brecha que o Sistema dá por não entregar sequer uma primeira definição conceitual, deixando em aberto para os estados, municípios e unidades.

Acontece que há uma legitimação social para o uso da força no sistema socioeducativo, pois, como já vimos, esta constitui um dos instrumentos que o *continuum colonial* necessita para persistir. Oliveira (2007) também critica este ponto, denunciando o uso da força do Estado com o objetivo de marginalizar ainda mais os segmentos indesejáveis da sociedade, em prol da conveniência de um estrato social específico, até chegar na “substituição de um Estado de Bem-Estar Social, de caráter preventivo em relação ao crime, por um Estado meramente de cunho punitivo e repressor” (OLIVEIRA, 2007, p. 26).

Como já vimos, essa forma de significar a socioeducação encontra eco no tipo de justiça em voga no Brasil – a justiça retributiva – e ganha força como mecanismo de colonialidade. Quando o Estado surge como o canal direto onde essas correntes se encontram, a simples existência de um jovem com todas as características sociais do “perigoso” já demanda coro social para que mais e mais direitos lhe sejam negados. Ferraz e Cesconeto (2016) apontam que um dos desafios que se impõem na execução da MSE de internação é o entendimento corrente de que ao ser privado de liberdade o adolescente também estaria perdendo todos os demais direitos humanos. Acrescentamos que este pensamento não é exclusivo de socioeducadores, mas é possível perceber o apoio da mídia de da população geral, incluindo socioeducandos (como já citamos anteriormente). Herculano e Gonçalves (2011) também explicam que a sociedade vê de maneira limitada o trabalho dos centros socioeducativos, como se fossem apenas unidades coercitivas.

¹⁵ Em muitos textos, incluindo o do qual estamos falando, são chamados de socioeducadores apenas os profissionais que lidam diretamente com a rotina do adolescente: abrindo e fechando portas, disciplinando a alimentação, banho e outras necessidades cotidianas e cuidando da segurança. Muitas vezes esses profissionais são intermediários entre socioeducandos e direção/equipe técnica, na cessão de informações e na aplicação de castigos.

Por conta do pensamento explicitado acima, a MSE de internação é vista como a MSE por excelência, representando a punição máxima possível, embora não pareça ser suficiente – vide o clamor pela supressão de mais direitos, sendo que, como indica Feitosa e Boarini (2014), são ignorados todos os prejuízos que a internação possa causar ao adolescente. Mais do que isso, Giangarelli e Rocha (2011) explicam que, embora MSE de internação seja a mesma privação de liberdade direcionada aos adultos, as pessoas não enxergam dessa maneira e ainda insistem que seria uma forma de dar acesso à educação, profissionalização e lazer, como se esses serviços não estivessem disponíveis com o adolescente em liberdade. Sobre esse assunto, em trabalho anterior (COLAÇO; COÊLHO; GOMES, 2014) também empreendemos uma breve discussão sobre o assunto, considerando a influência prejudicial da institucionalização no curso de vida do adolescente, pois a restrição de liberdade também acarreta conseqüentemente – sem a necessidade de mais sanções – diversas restrições em termos de interações sociais essenciais para a construção de uma identidade mais ampla que a “identidade infratora”.

Continuando o argumento, em seus estudos sobre socioeducação Maraschin e Raniere (2011) também encontraram blocos conceituais, os quais chamaram de platôs, que resumiriam modelos de socioeducação em funcionamento. Um deles seria o correccional-religioso. Esse seria um modelo típico pré-SINASE, onde a própria rotina da instituição, reprimiria os impulsos indisciplinados dos adolescentes.

A crença depositada nessa máquina correccional é de que seria possível utilizar algumas engrenagens da escola, da religião, do esporte, das artes para que o adolescente infrator possa ser reprogramado em suas tendências indisciplinadas e ilegais. Nesse paradigma, essa reprogramação é facilitada quando o adolescente cumpre o programa-rotina da instituição. (MARASCHIN; RANIERE, 2011, p. 100).

Apoiadas nos autores acima e nas discussões passadas, respondemos nosso questionamento anterior explicando que o complexo conceitual de socioeducação como dispositivo de controle é fruto da continuidade do paradigma menorista, não superado pelo paradigma garantista. O fundamento de tal compreensão conceitual é a legislação anterior (BRASIL, 1979), a anterior à anterior (BRASIL, 1927), até a Lei do Ventre Livre, de 1871 (ARQUIVO NACIONAL, 2017, que dizia que as crianças nascidas de mulheres escravizadas seriam livres a partir daquela data. Dois detalhes guardam estreita semelhança daquela lei aos dias de hoje: uma delas é o fato de que o “senhor” poderia usufruir do trabalho do jovem “livre” até os 21 anos incompletos, como pagamento de multa. Outra semelhança é que a Lei do Ventre Livre também teve pouca efetividade, pois, uma vez que o jovem não podia dispor

da sua liberdade até os 21 anos, após essa idade dificilmente teria uma condição de inserção social diferente da servidão. Ainda hoje continuamos, enquanto sociedade, no direito de privar determinados jovens de seus direitos de cidadãos, com apoio Estatal.

Continuando essa mesma comparação, coube ao agente socioeducativo um papel muito duro. Zanella (2011, p. 30) explica que “Historicamente, no campo institucional da socioeducação sempre houve distanciamento entre o fazer técnico – responsável pelos laudos – e o fazer do educador social – responsável pelo limite, disciplina e a ordem”. Seguindo o caminho já trilhado por Mendonça (2019), podemos identificar na cena socioeducativa, alguns personagens coloniais, sendo os socioeducandos (escravos), os executores das MSE (os comerciantes de escravos), a elite branca brasileira (os senhores de escravos), os agentes socioeducativos, monitores, educadores sociais, socioeducadores ou inúmeros nomes pelos quais são chamados (os capitães do mato) e ainda, infelizmente, as sanções diversas já apontadas nesse texto, incluindo torturas e castigos físicos imputados pelo próprio Estado aos adolescentes privados ou não de liberdade (os castigos no tronco).

Este pode parecer um olhar muito duro – e é mesmo –, mas o consideramos digno da realidade. O socioeducador, um trabalhador de nível médio, muitas vezes sem acesso a condições dignas de trabalho – incluindo formação adequada –, desvalorizado em termos de reconhecimento humano e salarial, tantas vezes residentes das mesmas periferias que os adolescentes com quem trabalham, realizando a parte mais pesada do serviço: o corpo a corpo, recebendo a expressão direta da insatisfação dos socioeducandos com suas vidas em geral, mas também com o tratamento dispensado na MSE. O agente socioeducativo, capitão do mato do nosso “*continuum colonial* socioeducativo” é ainda responsável pela aplicação dos castigos. Tantas vezes mais um subalterno que não foi capaz de falar, mas conseguiu chegar à vida adulta, se submetendo à crueldade do sistema e assumindo o posto de coerção dos iguais. Eis um retrato da face colonial nosso sistema de relações sociais.

A naturalização desta violência também foi encontrada por Monte e Sampaio (2012) quando denunciou práticas pedagógicas de “desconfiança, abuso do poder, violência psicológica e física por parte dos agentes socioeducadores” (MONTE; SAMPAIO, 2012, p. 371), como se a lei servisse apenas para vigiar e punir aqueles a quem deveria garantir direitos. Acontece que, como escreveu Davis (2019, p. 41) “Quando crianças frequentam escolas que valorizam mais a disciplina e a segurança do que o conhecimento e o desenvolvimento intelectual, estão frequentando instituições que preparam para a prisão”.

Nesse sentido, uma das maiores contradições que se apresenta no estudo da socioeducação fica muito evidente: trata-se de punição ou educação? Sabemos que a medida

indica a desaprovação social daquele ato, e que o adolescente é encaminhado ao cumprimento de MSE por uma sanção judicial, mas a premissa socioeducativa se diz fundamentalmente pedagógica. Dessa forma, exploraremos melhor no próximo item as pesquisas que tratam dos aspectos pedagógicos da socioeducação, elucidando o paradoxo educação x sanção.

11.3 A contradição-mãe: educação ou sanção?

Se considerarmos a premissa fundamentalmente pedagógica do SINASE, temos que nosso sistema brasileiro oferece **um processo educativo como resposta obrigatória à contravenção penal** quando praticada por um adolescente. A socioeducação se revela, portanto, como um híbrido entre educação e justiça e a partir desse tema complexo nos perguntamos: a prática de um ato infracional é sempre uma carência educacional, para que esta seja a base do sistema de justiça juvenil? Além disso: é possível educar por imposição judicial? Nessa contradição “educação x sanção” reside um dos grandes nós da conceituação de socioeducação, que traz implicações tanto na ideia utópica, como nos aspectos institucionais e práticos da socioeducação.

O próprio Paulo Freire assumiu ainda não ter resolvido o problema do impasse entre liberdade e autoridade (FREIRE, 2007). O pedagogo explica que, não havendo limites, a liberdade pode se perverter em licença. Mas da mesma forma, se não houver uma justa medida, a autoridade também pode se converter em autoritarismo. Porém, Freire não renuncia à ideia de que para ensinar é necessário tanto liberdade, quanto autoridade. Freire, assim como Vygotsky, tem uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem como dialético e dialógico, onde o ato de ensinar precisa estar bem posicionado e o movimento de aprender precisa ser consciente (FREIRE, 1985). Para ele, a educação necessita da tomada de consciência, que, por sua vez, acontece pela defrontação do educando com o mundo, por seu esforço deliberado, a partir da inserção na realidade que começa a ser desvelada. Nesse caminho educativo, “O educador, num processo de conscientização (ou não), como homem, tem o direito a suas opções. O que não tem é o direito de impô-las” (FREIRE, 1985, p. 53).

Uma vez que comungamos com essa visão de educação, seria incoerente defender acriticamente um processo educacional imposto. Contudo, concordamos também que qualquer processo de aprendizagem cultural não é natural, mas necessita de outros sujeitos mediadores para que o educando possa internalizar os signos necessários. Aqui discutiremos, portanto, as visões de educação que encontramos na literatura, bem como a tensão existente pela imposição judicial: se a aplicação da medida socioeducativa significa a desaprovação

social pelo ato cometido, ela caracteriza uma sanção; se o aspecto prático desta sanção parte de uma premissa pedagógica, ela é educação. Ou seja, por essas premissas, a socioeducação é a educação como forma de sanção judicial.

Embora encontremos indícios, ainda não estão definidos quais os princípios pedagógicos contidos na socioeducação. A construção do termo socioeducação vem da junção “socio” + “educação”, embora ainda não saibamos o que isso quer dizer. Um sentido possível é que seja uma ênfase ao caráter social de toda educação, já que aquele signo que internalizamos é antes realizado nas relações. Então, assim como não há palavra aprendida pelo dicionário (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012), mas pela mediação humana, no contexto enunciativo; também a conduta é aprendida culturalmente, mesmo que individualmente seja internalizada de maneira singular (VALSINER, 2012). Toda educação, portanto, tem uma origem social – e ideológica – e seu destino é, também social.

Nas obras por nós estudadas vemos outras abordagens. Zanella (2011) explica que a educação social é o espaço de intervenção da pedagogia social e esta possui duas orientações básicas divergentes: uma liberal e uma progressista, embora o conceito em si do que seria essa educação social seja diverso e confuso nos seus diversos autores. Identificamos a tendência progressista naqueles autores que entendem a socioeducação como meio de promover a garantia dos direitos e o acesso a políticas públicas sociais e a tendência liberal naqueles autores que focam o trabalho socioeducativo na assunção de uma identidade e de um discurso empreendedor de si – nos próximos itens abordaremos esses pontos.

Já Oliveira (2010, p. 36) caminha em outra direção, interpretando e justificando o termo “socioeducação” pelo seu objetivo de “retornar ao convívio social, sem que volte a quebrar normas de convivência”. Nesse caso, percebemos o aspecto eminentemente correcional da aplicação das MSE, assim como em Rodrigues e Lopes de Oliveira (2018), que também verificaram que o trabalho como forma de correção moral é pertinente ao processo de responsabilização penal. Estas últimas explicam que desde o Código de Menores (BRASIL, 1927) e até antes, nas punições para adultos, havia a ideia de que o trabalho, por si só, poderia corrigir os desvios morais. Hoje, nas MSE de Prestação de Serviços à Comunidade, o desafio é ressignificá-la como medida não apenas retributiva, mas de experiência no mundo do trabalho.

Já Cunha e Paiva (2016) perceberam que no percurso histórico do atendimento às meninas em conflito com a lei no Rio Grande do Norte houve três concepções de educação: “baseada nos valores cristãos”, “pelo trabalho” e “socioeducação”. A primeira é predominantemente de cunho moral/correcional e a segunda seria um “processo educacional

produtivo que objetiva produzir homens conscientes e aptos para o engajamento na classe trabalhadora” (CUNHA; PAIVA, 2016, p. 85). Nesta, as socioeducandas participavam de atividades laborais devidamente segmentadas por classe e gênero, ou seja: o processo socioeducativo era a inserção das jovens no mundo do trabalho, sendo o trabalho relacionado a serviços domésticos, comércio de mercadorias, serviços manuais etc. A nosso turno, nós percebemos nessa perspectiva educacional traços de um dispositivo de controle, pois direciona a ação laboral de forma limitada, dando pouca oportunidade de participação e mobilidade social por meio do tipo de educação oferecido. São jovens que, em cumprindo o necessário, continuarão a servir a classe dominante, em seus trabalhos subalternos, assim no mesmo *continuum colonial*.

Continuando com Cunha e Paiva (2016) e as três concepções, mesmo já tendo falado de outras maneiras de educação no processo histórico dos atendimentos às meninas (“baseada nos valores cristãos” e “pelo trabalho”), só quando abordam a concepção da socioeducação é que dizem que a perspectiva educativa passou a ser priorizada, dando a entender que, não obstante as outras concepções educativas, só a socioeducação caracteriza uma ação pedagógica de fato. Nesse sentido, a educação popular ou social passou a ser vista como mecanismo ideológico para a transformação social, tendo como ponto de partida a realidade social dos socioeducandos. Assim, a Pedagogia da Presença, metodologia da Educação Popular voltada para pessoas em situação de rua, foi ampliada para o atendimento socioeducativo, incorporada, inclusive, às orientações do CONANDA (2006) para o SINASE. Nós observamos nessa escolha pedagógica a naturalização do público alvo das MSE, pois parte do pressuposto da “aproximação das realidades das crianças sobreviventes nas ruas, e com os adolescentes dentro das unidades de cumprimento de medidas socioeducativas” (CUNHA; PAIVA, 2016, p. 88). Além disso não observamos, no que tange a esse artigo em específico, explicações de como aconteceria esse processo educativo, mas sim o lamento pela pouca efetividade socioeducativa do SINASE no Rio Grande do Norte.

Cabe aqui dedicar um pouco de atenção para questionar a escolha de uma abordagem teórica voltada a pessoas em situação de rua para embasar o atendimento socioeducativo. Percebemos que essa escolha revela uma ideologia, um conceito social sobre quem são os destinatários das MSE, pois é necessário considerar a possibilidade de um público diverso a cumprir a Medida. Porém, nem sempre é isso que acontece. Paes (2015, p. 253) denuncia que “Relatos demonstram que adolescentes ficam até três anos no sistema e continuam analfabetos, demonstrando o quanto o sistema é falho, devolvendo para a sociedade jovens ainda mais violentos e adeptos a práticas criminosas”. Percebemos, portanto,

nesta citação, uma abordagem um tanto preconceituosa, que considera a prática infracional uma consequência direta da baixa escolarização. Nesse caso, a oferta de educação formal já seria suficiente para a descontinuidade da prática infracional, numa nítida criminalização da pobreza.

Por outro lado, sobre a chamada Pedagogia da Presença, Antônio Carlos Gomes da Costa defende a presença afetiva do educador, que adquire a confiança do jovem. O jovem, por sua vez, expressa essa confiança por meio de “pequenos nada’s”. “Um ‘bom dia’, um ‘vai com Deus’, um ‘boa noite’, um sorriso, um olhar cúmplice do educando são sinais velados que indicam ao educador o avanço do seu trabalho” (COSTA, sd, p. 9). O psicólogo Benelli (2014, p. 104), também comenta sobre a Pedagogia da Presença, explicando que esta “valoriza a relação educador/educando como espaço de desenvolvimento pessoal de seus protagonistas”, criando um ambiente de grande potencial educativo.

Recorremos a Wortmeyer, Silva e Branco (2014), que explicam que Vygotsky compreende o afeto, os sentimentos e as emoções como constituintes da personalidade e das funções psicológicas superiores, sendo que as emoções possuem uma supremacia no que diz respeito à regulação da conduta. Além disso, os afetos são ingredientes importantes para o processo de significação e, conseqüentemente, de aprendizagem, pois são eles que regulam a construção de sentidos. Sendo assim, não nos resta dúvidas da importância da afetividade na educação, porém também acreditamos não ser o único mecanismo para um processo socioeducativo. Assim como Freire (1997, p. 57) apontou, é preciso oferecer “um saber mais crítico, mais exato, a que eles têm direito”, pois “não há prática educativa sem conteúdo” (FREIRE, 1997, p. 58). É preciso perceber que tipo de educação estamos oferecendo para quais pessoas. A interação educador/educando, principalmente se afetiva, tem potencial para fazer emergir ZDP. Mas, como já vimos anteriormente, o processo de ensino deve ser deliberado, de maneira que precisamos saber o objetivo da socioeducação, para que os educadores possam ser bons mediadores daquilo que se almeja.

Oliveira (2015) segue a discussão acima quando traz a ideia de socioeducação como amparo àqueles que passaram direto na peneira da educação formal (a ordem do capital), pois ao invés de, nesse processo, se disciplinar, teriam se rebelado. Somos capazes de concordar parcialmente com esse ponto de vista. Parcialmente porque essa demanda, como discutimos anteriormente, já vem sendo determinada pelo processo histórico do nosso país, não se constituindo exatamente numa falha educacional, mas num projeto colonial secular. Apoiamo-nos mais uma vez em Mendonça (2019) a fim de facilitar nossa análise. Nosso ponto de vista é que, aqueles que não se encaixaram no modo de subserviência – ainda que

pela via da infração legal – são os chamados contestadores e, por esse motivo, são “levados pela polícia aos tribunais como agitadores que atentam contra a ordem social e o progresso da nação” (MENDONÇA, 2019, p. 86).

Na busca, ainda pelos princípios socioeducativos, Guerra (2017) traz a “educação para a cidadania” como lema para a socioeducação e considera a existência de graves impasses para a adoção desse como máxima, pois a transformação de procedimentos burocráticos em ferramentas vivas é um grande desafio. A autora explica que, muitas vezes, experiências bem-sucedidas ganham pouca amplitude, por não serem incorporadas regional ou nacionalmente. Nesse sentido também apontamos, mais uma vez, a distância entre produção científica e políticas públicas, na investigação das práticas a fim de aprimorar o serviço. Cada local faz da maneira que considera que é o correto (leia-se, o possível), a legislação não é cumprida, a academia segue criticando a lei e as práticas, sendo que nem uma nem outra são, de fato revisitadas e revisadas. A questão aqui é, mais uma vez: quais ferramentas são realmente socioeducativas e por que o são? Se o cumprimento às regras procedimentais da instituição não garante efetividade do processo socioeducativo, o que pode garantir? Bemfica (2018) também questiona esse ponto quando explica que adolescentes podem atender todos os critérios burocráticos de uma MSE, sem de fato ter acontecido a tal socioeducação.

Acontece que é extremamente difícil falar em educação para a cidadania quando o jovem foi encaminhado para a instituição educativa como uma resposta judicial a um ato cometido. E é aqui que reside o que eu chamo de contradição-mãe das MSE. Enquanto Brito e Almeida (2014, p. 198) dizem que “A socioeducação destaca e privilegia, portanto, a formação para o convívio social e para o exercício da cidadania”, o discurso político atual e da mídia de massa diferem os sujeitos perigosos dos chamados “cidadãos” ou “cidadãos de bem”, discurso esse incorporado pelos mesmos adolescentes alvo das MSE. Por outro lado, contraditoriamente busca-se “educar para a convivência” (PINTO, 2012), impedindo os sujeitos “perigosos” de conviver com sociedade de maneira geral (lembrando que isso acontece desde muito antes da inserção nas MSE, já que a guetificação é instrumento do *continuum colonial*). São os mesmos colonizados

Classificados pelo colonizador como selvagens, bárbaros, indolentes e incapazes e, agora, pelos seus herdeiros, como a-históricos, pobres, desqualificados, analfabetos, desempregados, trabalhadores informais, que se refugiam nas periferias das cidades e nos últimos territórios ancestrais. (MENDONÇA, 2019, p. 104-105).

Então, pensar em educação para a liberdade, para a cidadania, para a convivência ou para a superação das desigualdades sociais (BISINOTO et al, 2015) nos parece como uma piada de mau gosto, já que temos procurado fazer isso privando os jovens de sua liberdade, lhes negando cidadania, os excluindo de ampla convivência e atuando como mantenedores da desigualdade. E ainda insistimos que as MSE “devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social” (CONANDA, 2006, p. 46, *apud* RODRIGUES; LOPES DE OLIVEIRA, 2018). Julgamos essa exigência como extremamente perversa, como também o é, perguntar por que as pessoas trazidas forçadamente de África “se deixaram” escravizar ou por que, após “libertos”, continuaram servindo aos seus senhores, como bem lembrado na música de autoria Chico Buarque e os parceiros Enriquez e Bardotti:

Era uma vez (e é ainda)
 Certo país (e é ainda)
 Onde os animais
 Eram tratados como bestas
 (São ainda, são ainda)
 Tinha um barão (Tem ainda)
 Espertalhão (Tem ainda)
 Nunca trabalhava
 E então achava a vida linda
 (E acha ainda, e acha ainda)

Au, au, au. Inha in nhó
 Miau, maiu, miau. Cocorocó
 O animal é paciente
 Mas também não é nenhum demente
 Au, au, au. Inha in nhó
 Miau, maiu, miau. Cocorocó
 Quando o homem exagera
 Bicho vira fera
 E ora vejam só
 Au, au, au, Cocorocó

Puxa, jumento (Só puxava)
 Choca galinha (Só chocava)
 Rápido, cachorro
 Guarda a casa, corre e volta
 (só corria, só voltava)
 Mas chega um dia
 (Chega um dia)
 Que o bicho chia
 (Bicho chia)
 Bota pra quebrar
 E eu quero ver quem paga o pato
 Pois vai ser um saco de gatos. (ENRIQUEZ; BARDOTTI; BUARQUE, 1977).

Então, para dar conta desse “saco de gatos”, esse amontoado de contestadores e insurgentes, surge a necessidade de criar estratégias de segurança nas unidades socioeducativas, submetendo os educadores sociais à dupla função de carceragem e de apoio pedagógico (SILVA; MULLER, 2011).

Então, como aponta Monte e Sampaio (2012) é exigido que as instituições ofereçam um ambiente favorável ao desenvolvimento, em termos de afetividade, moralidade e sociabilidade. Para tanto, se faz necessário “que se estabeleçam nessas instituições dinâmicas interacionais que possibilitem a cooperação, a reciprocidade, o respeito mútuo e a negociação entre pares” (SILVA; MULLER, 2011, p. 369), mas o que acontece é que, devido à contradição da qual estamos tratando, as práticas pedagógicas têm sido “marcadas pela desconfiança, abuso do poder, violência psicológica e física por parte dos agentes socioeducadores” (SILVA; MULLER, 2011, p. 371). Não imaginamos que há como ser diferente diante da conjuntura já desenhada, pois, para tanto, o sistema socioeducativo teria que subverter-se a si mesmo na consecução dos objetivos inicialmente propostos na legislação, assim como Guerra (2017) fala a respeito da escola.

Não é de se espantar a dificuldade em compreender os princípios socioeducativos quando a natureza sancionatória das MSE é óbvia, ululante e que, junto com ela se instalam a vigilância e a coerção já tratadas anteriormente. Na prática, a pessoa que já nasce desigual e ancestralmente longe da liberdade é a mesma que profeticamente será alvo das MSE – e com sorte chega à vida adulta para experimentar o sistema prisional. Essa mesma pessoa a quem não são oferecidas muitas perspectivas é alvo da justiça juvenil brasileira, ao ser acusada da autoria de um ato infracional. Por este ato ela é sentenciada – caracterizando uma sanção –, mas, em nome da socioeducação que privilegia os aspectos pedagógicos aos sancionatórios, o jovem não sabe antecipadamente como será tal sanção: quanto tempo vai durar, em que tipo de instituição passará o tempo necessário (FRASSETO, 2006), quais são os critérios para progressão ou regressão de medida etc. Em nome de um suposto processo educativo, o jovem passa por um processo extremamente heterônomo, onde se encontra em completa alienação ao seu processo. Nesse contexto, como disse Bazílio (2003), citado por Jacques e Gershenson (2016),

Como seria possível pensar em processo educacional em estabelecimentos cujo objetivo é precisamente a tutela, o controle dos tempos e corpos? Mesmo se as condições objetivas melhorassem (instalações, capacitação, atividades, lazer, etc.), seria possível educá-los sem o precioso ‘bem’ da liberdade? (JACQUES; GERSHENSON, 2016, p. 280).

Ainda que na literatura segurança e educação sejam tratadas muitas vezes de forma separada e até excludente (HERCULANO; GONÇALVES, 2011), a realidade é que ambas fazem parte das rotinas institucionais, não havendo essa separação quando se trata da prática socioeducativa. Sendo assim, justiça e educação têm sido práticas ditas socioeducativas, sem que uma ou outra tenha sido correta e suficientemente explorada, principalmente a relação entre ambas num mesmo mecanismo. Mas não é apenas a educação que sofre dessa diluição, pois percebemos que a assistência social também tem sido realizada como socioeducação, em conjunto à justiça e educação, sem que tal discussão tenha sido suficientemente travada, sendo assunto do nosso próximo ponto abordado.

11.4 Socioeducação como assistência social

O SINASE está inserido nacionalmente no mesmo ministério que também abriga o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o Ministério da Cidadania, por meio da Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Portanto, sua raiz institucional é na assistência social, ainda que em cada unidade federativa ele esteja ligado a uma secretaria diferente, não existindo homogeneidade nesse assunto. Com relação especificamente às MSE em meio aberto, atualmente são executadas pela proteção social especial da assistência social dos municípios, por meio dos CREAS – Centro de Referência Especializada da Assistência Social. Sendo, portanto, uma política de assistência social, com suas características específicas.

Benelli (2014) explica que o trabalho socioeducativo nas entidades exige foco nos aspectos educativos, num processo de reflexão-ação, sendo necessário, para isso, o trabalho em rede. Mas além desse aspecto educativo, todo atendimento nas MSE contém um caráter socioassistencial, pois carrega o intuito de atender os socioeducandos em seus direitos fundamentais: alimentação, escolarização, profissionalização, lazer, saúde, documentação. “Dizendo de uma forma politicamente correta, o jovem deverá ter acesso a políticas públicas que lhe permitam inclusão social” (MARASCHIN; RANIERE, 2011, p. 100). Então, mesmo que não seja informada explicitamente, vemos uma continuação das ações da Fundação do Bem-Estar do Menor, a FEBEM, entidade criada junto com o Código Mello Matos (BRASIL, 1979), no que diz respeito ao público esperado: pessoas em vulnerabilidade social. Faremos, a seguir, uma discussão a respeito do foco assistencial das MSE, a partir da revisão da literatura e tendo como base nossos marcos teóricos.

Já Oliveira (2010) aponta para a seletividade social da aplicação das Medidas Socioeducativas e nós interpretamos que o seu caráter assistencial já é uma evidência de tal seleção, pois as MSE “são majoritariamente dirigidas (e legitimadas) aos adolescentes pobres” (OLIVEIRA, 2010, p.12). A autora explica que a relação Estado/sociedade é complexa e aponta a necessidade de compreender o jogo de forças contido numa política social, pois ela sempre reflete algo da ideologia da sociedade. Bakhtin/Volochínov (2012) também nos ajuda a compreender a relação da infra-estrutura com as superestruturas, quando explica que nos signos e nos atos de fala podemos encontrar as nuances da criação ideológica. Não é possível, portanto, separar o fato de o SINASE se encontrar abrigado no MDS do significado subjacente a esse fato.

Desde a doutrina da situação irregular ainda se mantém a ideia de socioeducação como proteção (OLIVEIRA, 2010), incrementada pelo atual conceito de “vulnerabilidade social”. Autores como Ramos (2007) associam o ato infracional a uma expressão responsiva às vulnerabilidades sofridas ao longo da vida do jovem, sendo que a desigualdade estaria ligada tanto à renda quanto ao “acesso à educação, saúde, previdência social, trabalho, lazer, cultura, habitação” (RAMOS, 2007, p. 22). No entanto, percebemos aqui que, no tocante às medidas socioeducativas, o maior risco diz respeito à vulnerabilidade ou sujeição penal, pois há um conjunto de condições que aproximam o jovem da possibilidade do cumprimento de uma MSE, sendo o principal deles se encontrar sob necessidade de assistência social devido a um perfil interseccional específico, já comentado nessa pesquisa.

O perfil do chamado “adolescente em conflito com a lei” continua sendo traçado pela sua vulnerabilidade. Por exemplo, Souza (2018, p. 162-163) explica que “esses adolescentes em conflito eram denominados como menores delinquentes ou abandonados, que geralmente faziam parte das classes mais pobres da população”. Que traço ideológico está contigo nessa afirmação? Talvez que os “adolescentes em conflito” sejam os mesmos “menores”, mudando apenas a denominação. Zanella (2011) explica que há uma confusão dos pesquisadores e profissionais quanto ao perfil do “menor abandonado” do Código de Menores (BRASIL, 1927) e o “adolescente em conflito com a lei”, do ECA (BRASIL, 1990). No nosso entendimento, ainda que as duas situações possam se sobrepor, a primeira é um problema de assistência social e a segunda, um problema de justiça. O signo socioeducação reuniu os sentidos de justiça e assistência social de maneira a reforçar a ideia de que apenas serão aplicadas sanções àqueles jovens em vulnerabilidade. Nada mais justo, então, que esse Sistema fique a cargo do MDS.

Em contrapartida à ideia anterior, Gomes da Costa, citado por Zanella (2011, p. 124) afirma que “Tudo que serve para trabalhar com adolescentes serve para trabalhar com adolescentes em conflito com a lei”. Se na discussão acima o perfil dos adolescentes em conflito com a lei estava sendo colado ao perfil do “menor abandonado”, aqui parece não se fazer distinção quanto ao tratamento prestado ao adolescente em função de sua conduta. O ideal, aqui, é que educação, políticas sociais e presença seriam suficientes para realizar o trabalho socioeducativo.

Souza (2018) também explica a necessidade de não só punir o fato, mas realizar um movimento compreensivo, substituindo fatores de risco por fatores de proteção. Destacamos, assim como Silva, Rossi, Chimin Junior e Ornat (2012), que, uma vez que os adolescentes da elite dificilmente chegam até o socioeducativo e que, quando chegam, recebem as medidas mais brandas – como advertência, por exemplo – esse movimento compreensivo já vem sendo feito com eles, os filhos da classe dominante, que acionam seus sistemas particulares de proteção na resolução de um conflito social. Uma vez que tais jovens não têm necessidade de suporte assistencial do governo, eles não são os destinatários das MSE. Temos, portanto, uma política social que busca garantir direitos, comandada por um Estado que segrega e nega os mesmos direitos. Ventura (2014) observa, por exemplo, o desenvolvimento do Estado de bem-estar social e encontra que os interesses da classe dominante vêm prevalecendo ao longo do tempo, vencendo o jogo de interesses contidos na política social.

Oliveira (2015) também aborda o percurso socio-histórico da classe trabalhadora e os processos de institucionalização e violência que dificulta e até impede a produção de mudanças no lugar social por ela ocupado. O atendimento social voltado ao público infanto-juvenil demonstra, portanto, um nítido recorte classista e racista, de maneira que a nova constituição e o ECA não foram capazes de romper com a “menorização”. Erroneamente, o debate continua se pautando na questão da pobreza e o atendimento a esse público sendo baseado na garantia de direitos fundamentais, quando nem esses mesmos são garantidos, fazendo com que o sistema se retroalimente, pois o estado surge como defensor dos mais pobres, enquanto esconde o fato de que essas Medidas (socioeducativas e assistenciais) estão atreladas à estrutura econômica capitalista/moderna/colonial. As Medidas, da maneira que são implementadas, sustentam a estrutura e o mesmo Estado surge como suposto salvador, fazendo nos lembrar do paradoxo dos Direitos Humanos, já discutido por nós (DOUZINAS, 2009).

Assim como na discussão sobre educação e fazendo coro a Jacques e Gershenson (2016) é preciso se fazer a pergunta: por que uma política social de resposta judicial tem seu foco na assistência social? Essa relação não é natural, mas algo que fazemos em um país que criminaliza a pobreza. Sabemos que há uma linha muito tênue, pois se o governo está cumprindo seus deveres para com o cidadão (garantindo os direitos fundamentais), é mais justo exigir que os cidadãos cumpram os seus para com o Estado (já que no nosso sistema de justiça retributiva, uma contravenção necessariamente é uma ofensa ao governo). Assim como escreveram Pessoa de Melo e Valença (2016, p. 157-158), “a questão aqui é como articular e considerar os vários elementos de vulnerabilidade, alguns dos quais amplamente relacionados à pobreza, sem torna-los condicionantes para a prática de crimes”.

A associação entre pobreza e criminalidade tem sua origem no século 19, se manifestando na lei e na prática de diversas formas. Com a promulgação do ECA e a manutenção do público-alvo das MSE, “atualmente a pobreza é ressignificada e reinterpretada, mas permanece como chave explicativa do envolvimento de adolescentes com atos ilícitos, entendendo-o dessa vez como resultado de direitos sociais violados” (PAULA, 2015, p. 41), dando cabimento ao abrigo do SINASE no interior do SUAS. Acontece que direitos devem ser garantidos a todas as pessoas, independente da sua situação com a justiça, de maneira que trazer a assistência social no “pacote básico” da MSE é um reflexo da ideologia discriminatória de alguns grupos sociais, pois, dessa forma, a pobreza “permanece informando os discursos e as práticas direcionados aos adolescentes envolvidos com atos ilícitos e estabelecendo os critérios que delimitam quem são os adolescentes cujas condutas são consideradas um problema” (PAULA, 2015, p. 28).

Assim, os discursos científicos que destacam o perfil social dos **erroneamente** chamados “adolescentes em conflito com a lei” contribuem para a estigmatização, tanto do sistema socioeducativo, quanto da pobreza, quanto dos autores de atos infracionais. Dessa forma, o signo cultural do “sistema socioeducativo” passa a ser compreendido como um sistema que acolhe apenas pessoas em situação de vulnerabilidade social; o signo pobreza ganha um sentido de criminalização; e o signo “autor de ato infracional” adquire um sentido de pobreza.

Apoiadas em Bruner (1997), compreendemos que, em virtude da cultura, o significado é compartilhado, pois é público. De maneira que esses sentidos, uma vez postos, são negociados e participam da construção coletiva desse signo, socioeducação. Este autor considera a existência de uma “psicologia popular”, a partir da qual as pessoas organizam suas experiências, sintetizam as coisas e como elas devem ser, de maneira que os enunciados

vêm, continuamente, contribuindo para a naturalização desses signos (sistema socioeducativo, pobreza, autor de ato infracional e socioeducação). No caso do aspecto de raça, não o considero aqui, na arena de sentidos, porque esse aspecto é pouco mencionado explicitamente como causador direto da prática infracional, ainda que, concretamente, os enunciados existam, pois a criminalização recai, principalmente, para a juventude negra e pobre (FERRAZ; CESCNETO, 2016).

Uma vez que são muitos os sentidos relacionados à socioeducação, escolhemos também abordar o que, em nossa análise verificamos como uma proposta liberal da socioeducação (ou educação social). Aquelas que têm como parâmetro o individualismo, empreendedorismo, consciência de si e outros aspectos do sujeito-senhor-absoluto-de-si, tema do próximo item.

11.5 Identidade e empreendedorismo

Não obstante todas as críticas já feitas à continuidade ideológica representada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, algumas mudanças foram apontadas a partir da Constituição (BRASIL, 1988), ECA (BRASIL, 1990) e SINASE (BRASIL, 2012). Um dos aspectos mais relevantes dessa novidade é a menção aos aspectos de dignidade, respeito, autonomia, individualização do atendimento e, principalmente à noção de identidade individual, ausente no Código de Menores (BRASIL, 1927) e Código Melo Mattos (BRASIL, 1979).

Costa (2006, p. 11) explica que “O maior desafio do trabalho socioeducativo é o desenvolvimento, nos adolescentes autores de atos infracionais, de novas competências pessoais e relacionais: aprender a ser e a conviver”. Esses mesmos princípios, junto com “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”, também estão no Relatório Jacques Delors (UNESCO, 2010), como os quatro pilares da educação. O pilar “aprender a ser” está associado com ganho de responsabilidade e autonomia, enquanto “aprender a conviver” está voltado para a possibilidade de respeitar a diversidade e realizar projetos em comum.

Essa forma tratar a educação, segundo Raniere (2014, p. 76) traz os princípios do empreendedorismo para dentro da socioeducação: “Não basta mais ser um corpo dócil é preciso aprender a controlar o self, administrar a identidade, tornar-se um empresário de si”. Nesse caso, não é mais suficiente a disciplina institucional – hora para comer, banhar, acordar, dormir –, mas passa a ser necessária o agenciamento da identidade do socioeducando, de maneira a revelar um aspecto nitidamente liberal do pensamento do

Antônio Carlos Gomes da Costa. Está presente, portanto, no discurso socioeducativo a ideia de responsabilização individual pelo ato cometido, sendo o governo responsável por proporcionar as condições ideais para tanto.

Acontece que há uma ligação entre ressentimento e responsabilidade, sendo que “Quanto mais responsabilidade individual se cobra, mais ressentimento se gera. Quanto mais ódio se experimenta, maior se torna a vontade de imputar” (RANIERE, 2014, p. 130), de forma que a responsabilização individual talvez não gere o resultado socioeducativo esperado. Valente e Lopes de Oliveira (2015) também abordam a responsabilização individual como um processo subjetivo de tomada de consciência, mas que só é possível num processo dialógico de reconhecimento da cadeia de ações sociais que impactam outras pessoas, não existindo, portanto, responsabilização individual sem responsabilização social. Compreendemos que, se o atendimento tem foco exclusivo no adolescente, muitas vezes excluindo os ambientes ocupados por ele, essa abordagem dificulta uma responsabilização mais ampla e, por consequência pode ser mais gerador de ressentimento que do “empreendedorismo” almejado pela proposta socioeducativa.

Uma consequência grave do complexo acima é que a nossa justiça brasileira, predominantemente retributiva, tem por eixo o cumprimento da medida judicial, sendo que, no caso do SINASE, a MSE é uma medida judicial imposta, mas que inclui nos seus meandros aspectos de um modelo de justiça restaurativa que nem sempre encontra cabimento no sistema. Ou seja: para que haja responsabilização individual, é importante haver uma responsabilização social, mas a sequência das MSE tem seu direcionamento para a reclusão (internamento), sendo que, das pesquisas consultadas, nenhuma abordou práticas restaurativas de responsabilização social no interior da unidade de internação, pois, como Valente e Lopes de Oliveira (2015) também apontaram, a fórmula que sabemos usar é a da responsabilização punitiva.

Com essa ideia de responsabilidade individual, identidade e autonomia reconhecemos a ideologia contida no SINASE, ainda que não esteja explicitamente colocada. No cumprimento das suas medidas é pedido que os jovens tenham domínio de si e autorresponsabilização, mas há uma cruel armadilha acompanhando esse pedido. Esses são valores sociais da burguesia branca – empresários, empreendedores, donos dos meios de produção – e, já vimos aqui a quem as MSE são destinadas. Uma encruzilhada se forma, enquanto se dissimulam as contradições existentes: há o discurso de que a legislação é para qualquer adolescente autor de ato infracional, mas o sistema é de fato voltado para os adolescentes pobres e negros em sua maioria; por outro lado o discurso socioeducativo de que

tudo que serve para educar um adolescente também serve para um adolescente em conflito com a lei volta a erroneamente igualar as condições, passando a justificar a adoção de valores de determinada classe social no atendimento socioeducativo que, na verdade é voltada para a “ralé”. Acontece que

O sujeito “digno” é aquele que incorporou essas características que são fundamentais para a reprodução do sistema capitalista e que, por isso, passa a receber toda valorização e reconhecimento social. Os indivíduos que não se enquadram nesses princípios são desvalorizados perante os olhos de toda a sociedade, marginalizados e condenados a uma posição de cidadão de segunda classe, “ralé”, inúteis aos objetivos da sociedade. (FREITAS, 2009, p. 288).

Numa pesquisa anterior (GOMES, 2014), encontramos que o significado de futuro, assim como compreendido pela cultura hegemônica não fazia sentido para os adolescentes participantes da pesquisa. Para eles, os signos prospectivos com que operavam era o sonho (algo utópico, inalcançável) e a meta (um objetivo imediato), sendo que um projeto de vida para cinco anos à frente não tinha lógica quando a convivência com amigos, conhecidos ou familiares nessa faixa etária – que estivessem vivos e em liberdade – era bastante restrita. Se já vimos aqui a característica mediada do signo cultural, como esperar que jovens da “ralé”, que não tiveram acesso, convivência, com esse tipo de competência possam desenvolvê-la autonomamente, ao adentrar o Sistema?

Parece um tipo de má-fé institucional exigir esse tipo de competência dos jovens, sendo que não estamos falando de sua capacidade de desenvolver tais competências, mas das condições de possibilidade que lhes foram dadas ao longo de sua história. No tocante ao trabalho institucional, Monte Sampaio, Rosa Filho e Barbosa (2011) destacam o forte apelo a uma moral heterônoma, em que castigos e sanções são os principais mecanismos disciplinares, o que vai completamente de encontro com a proposta de autonomia prevista nas resoluções do CONANDA (2006).

Sobre assunto similar, Cunha (2013), em sua dissertação, comenta o desafio que é coordenar as habilidades/capacidades dos socioeducandos aos objetivos da Medida, já que as ações devem contribuir para a construção da sua identidade. Nós, aqui, nos perguntamos: qual a importância, para a maioria oprimida da população brasileira, de construir uma identidade? Para uma população que cresceu em diáspora (afro-brasileiros), ou que vem de uma forma de vida com forte grau de coletividade (povos indígenas) e que tem vivido, ao longo do tempo, em regime de escravidão, servidão ou em comportamento contestador, qual o lugar do desenvolvimento da identidade pessoal? Ou esse conceito tem origem no solipsismo europeu a partir do qual se criou o ponto zero de todo o conhecimento?

As possibilidades, como também afirma Jacques (2015), não estão abertas para todas as pessoas. Não apenas pela questão concreta da existência expressada nas vulnerabilidades sociais, mas assim como a linguagem, a ação também é mediada socialmente. Se partimos de uma compreensão dialética entre o indivíduo e o ambiente, então não é possível abordar as capacidades individuais sem levar em consideração as “contribuições ativas e dinâmica dos indivíduos, seus parceiros sociais, e tradições históricas e materiais e suas transformações” (ROGOFF, 1998, p. 124). A autora, inspirada no trabalho de Bakhtin, contrapõe o termo vygotskyano “internalização”, ao falar de “apropriação participatória”. Este último termo destaca o fato de que é a participação ativa em determinadas atividades que gera uma apropriação daquele conteúdo social, sendo que somos interdependentes dos nossos parceiros sociais para aquisição de habilidades e competências.

No mesmo sentido do que acontece com a educação no Brasil, também na socioeducação aquelas pessoas que não possuem as características juvenis desejadas (protagonismo, empreendedorismo, identidade formada) não conseguem se adequar às exigências institucionais, “pois sua socialização não os equipara com as disposições exigidas” (FREITAS, 2009, p. 299). Mais uma vez o Sistema se mostra cruel em insistir em desenvolver valores culturalmente distantes, sem entregar ferramentas suficientes para tanto (não que elas existam). Quando se trata das meninas, Cunha e Paiva (2016) explicam elas são as mais excluídas quando se trata das exigências da lógica neoliberal, sendo que o mesmo mecanismo opressor é encontrado na realidade do atendimento socioeducativo.

Compreendemos que a opressão causada pela da sanção se atualiza no mecanismo opressor da identidade e da autonomia. O principal instrumento do trabalho socioeducativo com o adolescente é o chamado Plano Individual de Atendimento (PIA), “que faz da identidade do adolescente infrator a essência do trabalho educativo” (MARASCHIN; RANIERE, 211, p. 100), sendo que essa suposta necessidade de construção de identidade pode ser mecanismo da dominação cultural sobre o adolescente. A certeza da existência de um “eu” parece sustentar esse tipo de política individual, sendo que não temos certeza se esse “eu” tem o mesmo sentido para os socioeducandos.

Então, o modelo atual da socioeducação se enraíza na ideia de “eu” e sua consequente “identidade”, mas que inclui uma noção difusa de “empreendedorismo” e “protagonismo”, além da responsabilização pessoal pelo seu passado, bem como pelo seu destino (PINTO, 2012). Essas ideias são totalmente congruentes com o já citado relatório Delors, da UNESCO, sobre a Educação para o Século XXI. O relatório defende uma educação que prepara o jovem para as exigências de uma sociedade neoliberal, com o foco no

empreendedorismo e protagonismo. Mantemos, portanto, o mesmo esquema colonial de imposição do esquema hegemônico sobre os colonizados, sem que aqueles colonizados tenham a possibilidade/interesse de atender a esses requisitos. A contradição que se desenha aqui é: como uma educação social de contornos marxistas e progressistas se apresenta como adaptação à sociedade neoliberal? Como, no ideal de garantir direitos humanos a todos os cidadãos brasileiros, chegamos a um grau tão elevado de sofisticação da negação de tais direitos?

Essa contradição, também comentada por maria Zanella (2014), revela a atuação coordenada da ONU e seus organismos afiliados, quando, ao separar os efeitos das causas da violência, orienta um trabalho com crianças e adolescentes que se volta para manutenção da ideologia vigente, controlando socialmente a distribuição do poder, enquanto ainda recorre ao discurso de que têm sido dadas oportunidades para todos, tem se garantido o direito de todos. Nada mais capitalista, moderno, colonial e neoliberal.

11.6 Uma invenção decolonial

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade. (HOOKS, 2017, p. 50).

Até aqui temos construído argumentos que vieram desde a carência de teorias que fundamentem o conceito de socioeducação, passando pelas nossas reflexões e críticas a respeito da socioeducação como dispositivo social de controle, das relações problemáticas da socioeducação com a educação e a assistência social, até chegar no que consideramos ser a base ideológica da socioeducação da maneira como está apresentada nos textos legais: o capitalismo neoliberal. A partir desse caminho construtivo, compreendemos a socioeducação como mais uma invenção colonial, um instrumento de dominação que, como parte do processo epistemicida, não se curvou a discussões teóricas aprofundadas, pois a colonização do ser necessita do processo de colonização do saber.

Vygotsky (1995, Tomo 3) se perguntava se o processo de amadurecimento de todas as ciências se dava pela passagem da descrição para a explicação, pois percebia que algumas ciências tinham uma característica essencialmente descritiva. Assim temos percebido a maior parte das publicações pesquisadas quando falam da socioeducação: descrevem as práticas atuais ou citam a legislação ou as obras básicas sobre o tema. Nós também, no

processo de escrita desta tese, iniciamos pela descrição – ainda que crítica – dos elementos encontrados que viessem a contribuir com nosso argumento. Vygotsky continua seu pensamento dizendo que o momento descritivo de uma ciência pode ser o vínculo genético que, reforçado, se converte em teoria explicativa.

Seguindo, portanto, o nosso próprio processo de amadurecimento, se percebemos a socioeducação como uma invenção decolonial, nossas bases teóricas nos auxiliam a buscar um olhar descolonizador para o mesmo processo. Ao nomear o conceito como uma “invenção”, já incorporamos um tom crítico ao tema, como também o faz Kastrup (2007), ao movimentar e problematizar as formas já constituídas. Para isso, é importante, como nós temos feito, explorar de maneira complexa a modernidade, percebendo que, se há colonialidade ainda há o ser colonizado, se ainda estamos no *continuum colonial*, ainda há o não colonizado, o processo colonial não foi concluído. Compreendemos que um discurso como o que estamos empreendendo é uma voz marginal, mas, como afirma Kilomba (2019, p. 68), “a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos”.

Acreditando, portanto, nesse eco subalterno, de quem se esforça para furar o processo colonial, procurando “encontrar relíquias ou restos arqueológicos” (KASTRUP, 2007, p. 27) dos processos históricos que nos trouxeram até aqui enquanto sociedade, também podemos inventar um conceito decolonial de socioeducação. Num exercício inventivo de cognição, com “o intento de enfrentar teoricamente o caráter paradoxal da cognição sem abandonar um projeto científico” (KASTRUP, 2007, p. 191), buscamos atuar como mediadoras (e não apenas como intermediárias) do processo de abertura para uma nova forma de colocar os velhos problemas.

Assim percebemos nosso caminho de elaboração teórica, pois, considerando nossas bases teóricas principais e tudo que já pudemos pesquisar e analisar sobre o assunto até então, neste item defenderemos um conjunto de ideias, princípios norteadores que consideramos fundamentais para uma construção ideológica democrática para o conceito de socioeducação no Brasil. São eles: interdependência, reconhecimento histórico e nitidez institucional.

11.6.1 Interdependência

O que tratamos aqui pelo princípio da interdependência é uma Esperança, com E maiúsculo, como diz Walsh (2017). Uma Esperança utópica, que aponta a direção do que realmente acreditamos, mesmo sabendo que a esperança concreta está nos atos cotidianos. Estamos falando da construção de uma cultura socioeducativa voltada para toda a sociedade, que seja cultivada antes ou independente do descumprimento de alguma lei, na busca pelo cumprimento de um dos artigos da nossa Constituição Federal:

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, 132).

Compreendemos a universalização dos princípios socioeducativos – de habilidades e competências para convivência em sociedade – como a maneira de, assim como aponta o artigo acima, a família e a sociedade participarem ativamente do asseguramento dos direitos da criança, do adolescente e do jovem. A nossa utopia inclui a socioeducação como parte da educação familiar, do currículo escolar, da convivência comunitária, das vivências em grupos de todos os tipos – artísticos, familiares, religiosos –, das conversas cotidianas, das notícias de jornal etc.

Entendemos que “[...] a compreensão de que toda ação individual é um elo na cadeia de ações sociais que têm, portanto, impactos em outro indivíduo” (VALENTE; LOPES DE OLIVEIRA, 2015, p. 859) é um princípio de construção da vida em sociedade que não pode ser ensinado exclusivamente nas instituições executoras da política social de socioeducação, sendo necessário um esforço conjunto dos diversos setores sociais para um horizonte desse tipo. Nossa maneira de, enquanto sociedade, construir diálogo e reagir às ofensas faz parte de um senso geral de justiça que deve ser pensado com vistas ao projeto de sociedade que vislumbramos. Dessa forma, enquanto nós, da comunidade científica, escrevemos sobre a socioeducação como uma reação à quebra dos acordos sociais, também podemos nos dedicar a estudar a socioeducação como a construção dos tais acordos: seus princípios e formas de promover a manutenção da paz social.

A criação e manutenção da paz necessita de instrumentos e estratégias, pois a “Educação para a paz é um processo participativo que muda nosso jeito de pensar e promover o aprendizado da paz e da justiça” (GALHARDI, 2019, p. 7), o que não significa escamotear os conflitos, mas ter como horizonte a esperança de encontrar um novo patamar para as diferenças. Nesse sentido, o discurso da promoção do diálogo não pode ser ingênuo, como se

todas as pessoas tivessem o mesmo poder de fala e a mesma condição de escuta. Sobre isso, Santos (1997) fala a respeito da Hermenêutica Diatópica a fim de tratar da possibilidade do diálogo intercultural em direitos humanos. Em suma, o autor defende que os Direitos Humanos não devem ser orientados por uma única cultura, pois para cada cultura temos conceitos diferentes de dignidade humana, não sendo justa a escolha de uma cultura dominante para moralizar as demais – como o ponto zero europeu busca fazer. A concepção de Santos (1997) mira, portanto, numa concepção mestiça de Direitos Humanos.

A hermenêutica diatópica parte do pressuposto de que a moral generalizada de cada cultura é incompleta e que, em vez de buscarmos completude, podemos, por meio do diálogo intercultural, ter uma compreensão cada vez mais ampla do alcance da nossa própria incompletude cultural. Sem o reconhecimento dessas incompletudes, não há diálogo intercultural. Mas o que essas ideias têm a ver com a proposta do universalismo da socioeducação? Olhando a realidade social brasileira, podemos ver alguma interculturalidade dentro do mesmo país. Como já vimos em outros momentos do texto: temos aqui refugiados urbanos, empresários e senhores de terras que exercem controle sobre os outros, temos pessoas indígenas, comunidades quilombolas, quilombos urbanos (as periferias), além das diferentes realidades da cidade e do campo. São situações muito diversas dentro de uma mesma cidade, estado, em um país com mais de oito milhões de metros quadrados e mais de 200 milhões de habitantes. São tantas realidades diferentes convivendo sob um mesmo governo que pensarmos ser possível pensar na hermenêutica diatópica como chave para pensar direitos humanos, mesmo em se tratando de uma escala menor.

Então, “A sociedade que segrega, provoca reações que a questionam e põem em risco a ‘paz’ socialmente desejada” (JACQUES, 2015, p. 143-144) e as práticas higienistas ainda presentes veem a internação como sendo suficiente para o “tratamento” e “cura”, sem que seja necessária qualquer mudança na realidade (FEITOSA; BOARINI, 2014). A medida socioeducativa da maneira como tem sido aplicada, cumpre a mesma função que Davis (2019, p. 17) aponta sobre a prisão, de que “ela nos livra da responsabilidade de nos envolver seriamente com os problemas da nossa sociedade, especialmente com aqueles produzidos pelo racismo e, cada vez mais, pelo capitalismo global”. Mas nosso pensamento vai exatamente na contramão do pensamento higienista, já que a única maneira eficaz de se promover socioeducação seria a partir da estrutura, na construção de uma cultura de convivência com as diferenças, respeito e afetividade.

Ao se pensar a socioeducação como uma cultura dialógica de convivência, a ser promovida em todas as camadas sociais, descentramos a ideia de socioeducação como

descrevemos até o item anterior: em que ensinamos exclusivamente a alguns jovens, em sua maioria, do sexo masculino, pretos, pobres e moradores da periferia como eles devem agir socialmente. Em uma concepção decolonial de socioeducação, devemos não apenas ensinar a esses jovens, mas buscarmos, todos, uma maneira de conviver. Essa concepção contraria a hierarquia de uns (colonizadores, sócio-bem-educados) sobre os outros (colonizados, sócio-mal-educados) e se aproxima do princípio restaurativo do engajamento ou participação (ZERH, 2012).

Não por acaso, recuperando os “achados arqueológicos”, Manzan, Costa e Martins (2019) encontraram que a justiça restaurativa tem sido utilizada por povos tradicionais e indígenas há milhares de anos e, apesar da tentativa de silenciamento dessas práticas pelo norte global, tem sido sistematicamente utilizada em diversos países, principalmente os do hemisfério sul. A noção de coletividade, a aplicação de práticas de justiça mesmo quando não há cometimento de ato infracional e a possibilidade de ouvir os subalternos no processo são características que fazem com que vejamos um potencial decolonial nas práticas restaurativas.

Oliveira (2007), ao estudar os valores da Justiça Restaurativa aplicada à justiça juvenil¹⁶ encontrou pontos que fortalecem nosso argumento, ao explicar a necessidade de respeito às diversidades, inclusive no empenho de participação de grupos socialmente discriminados. Além disso, ligado ao valor democracia está a necessidade de promover relações não hierarquizadas, com o irrestrito respeito às convicções morais e espirituais dos envolvidos.

Acontece que, de acordo com Almeida (2017), os principais desafios na prática da Justiça Restaurativa são os culturais, já que ela necessita da abdicação de velhos costumes. Uma vez que o signo justiça também é construído socialmente, é a partir de uma transformação cultural que se pode abrir as condições para uma mudança estrutural em que o crime não tenha por única e direta consequência a punição daquele que o cometeu, mas possa incluir todos aqueles que se sentiram lesados na busca pelo equilíbrio social.

Nos aproximamos do argumento de Pinto (2012) e Bisinoto *et al* (2015) quando pensam a socioeducação como algo a ser estendido para todos os adolescentes, junto à educação formal e profissional. Mas, nesse caso, ainda estaríamos tratando o assunto de maneira colonial, escolhendo aqueles a quem educar para a convivência, mas considerando que nós, adultos, já sabemos como se faz. Nada mais longe da verdade. Nos aliamos, aqui, à

¹⁶ Doravante usaremos o termo “justiça juvenil” para nos referirmos à resposta judicial aos adolescentes autores de atos infracionais, diferenciando da socioeducação (no seu caráter universal e decolonial).

utopia bakhtiniana da polifonia, em que “a multiplicidade de vozes plenevalentes e não fundíveis tem direito de cidadania” (FARACO, 2010, p. 77) e numa perspectiva de educação para a prática de liberdade, em que “os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar” (HOOKS, 2017, p. 35), mas que todos, incluindo os professores e mais velhos da sociedade, possam partilhar o compromisso da busca por um bem comum.

Assim, ao tratar do primeiro princípio de uma invenção decolonial para o conceito socioeducação, afirmamos nossa utopia de abranger toda a sociedade no trabalho socioeducativo, tendo como base práticas restaurativas em todos os âmbitos, e a busca pela polifonia, em que “nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra” (FARACO, 2010, p. 79). Mesmo sabendo que a utopia é um horizonte a perseguir, precisamos também de algumas pistas no caminho. Uma delas é o necessário reconhecimento histórico, sem o qual tal polifonia não é possível.

11.6.2 Reconhecimento histórico

Se estamos tratando de um processo colonial que trouxe as coisas até a maneira como estão, devemos considerar um caminho decolonial de superação. Encarar a mudança que transita entre uma forma culturalmente opressora de educação até chegar a abraçar uma pedagogia com/para um mundo multicultural é tarefa árdua, pois “Quando crianças frequentam escolas que valorizam mais a disciplina e a segurança do que o conhecimento e o desenvolvimento intelectual, estão frequentando instituições que preparam para a prisão” (DAVIS, 2019, p. 41).

Das pessoas que lerão esse texto, a maioria terá frequentado uma escola que valorizou e ensinou exclusivamente um conhecimento hegemônico, aprendendo que este seria universal. Educar para a liberdade deve prever um esforço decolonial, no sentido de procurar e valorizar a multiplicidade original da história da formação da nossa sociedade, mas também de reconhecer a dinâmica opressora fundante, que tem direcionado o ser, o saber e o poder. Os fatos narrados por Hooks (2017) quando do processo de dessegregação escolar nos Estados Unidos, nos dá um indício de compreensão sobre o atual “crescente *apartheid* social e econômico que separa brancos e negros, ricos e pobres, homens e mulheres” (HOOKS, 2019, p. 41).

O princípio colonial parte do pressuposto de uma hierarquia de saberes, condição de possibilidade para que as colonizações políticas também passassem a ser uma colonização

cultural, de modo que a descolonização política não foi suficiente para a descolonização cultural, ou descolonização das mentes. Considerando que, no Brasil, a decisão sobre quais crimes serão julgados ou, antes, quem são os condenáveis, é um sintoma do *continuum colonial*, também o tratamento socioeducativo contra esse tipo de injustiça precisa ter por princípio o reconhecimento das bases sobre as quais as relações têm se estabelecido secularmente. Tal reconhecimento é necessário para que busquemos novas possibilidades de relacionamento interpessoal, que sejam mais promotoras de justiça relacional, além da própria justiça social, pois

Alternativas que não combatam o racismo, a dominação masculina, a homofobia, o preconceito de classe e outras estruturas de dominação não levarão, em última análise, ao desencarceramento e não promoverão o objetivo da abolição” (DAVIS, 2019, p. 117).

Para que isso aconteça, ou seja: para que uma socioeducação decolonial aconteça, faz-se necessário nos direcionarmos a uma pedagogia decolonial. Nessa busca (por uma pedagogia decolonial) Walsh (2013) tem tecido um diálogo entre autores de bases epistemológicas semelhantes às nossas: o pedagogo brasileiro Paulo Freire e o psiquiatra martinicano Frantz Fanon, construindo possibilidades a partir do impacto da aposta descolonizadora de Fanon na perspectiva freireana, de construção de “muitas outras maneiras possíveis de ser, estar, pensar, saber, sentir e viver-com” (WALSH, 2013, p. 19, tradução nossa).

Uma pedagogia decolonial se faz possível quando percebemos que primeiro os povos originários e, posteriormente, as pessoas que vieram de África sequestradas e em seguida escravizadas, vêm compulsória e continuamente encontrando formas diversas de seguir (re)existindo. Até hoje muitos são os esforços para “resistir, transgredir e subverter a dominação para seguir sendo, sentindo, fazendo, pensando e vivendo – decolonialmente – apesar do poder colonial” (WALSH, 2013, p. 25, tradução nossa). Acontece que, principalmente entre os afrodescendentes, encontrar o fio revelador da própria história é um trabalho que por vezes parece impossível.

Se, por um lado, temos um sistema educacional de família nuclear importado da Europa, as pessoas que foram escravizadas no Brasil foram separadas de suas famílias, privadas de seus sobrenomes, origem, história. Por esse motivo, pessoas como eu e outras tantas não conhecemos nossos antepassados além de algumas gerações (conseguimos buscar, no máximo, da abolição da escravatura até aqui). Uma vez rompido esse fio histórico que liga as pessoas a elas mesmas, e em se mantendo o ciclo separatista, genocida e colonial, até hoje

o sentimento de desenraizamento se mantém entre parte da população, pois “o sistema da escravização não nos permitiu saber de onde nossas famílias vieram ou quem éramos: nós perdemos nossos nomes, nossas línguas... afinal nós fomos vendidas/os por traficantes brancos para pessoas brancas...” (KILOMBA, 2019, p. 179).

Dessa forma, como promover a tal percepção do elo na cadeia de relações sociais, quando “Houve uma fratura, uma ruptura, que deliberadamente a separou de partes de sua história: De onde fomos trazidas/os? Quem somos nós? Quais nomes? Quais idiomas?” (KILOMBA, 2019, p.180). Situação paralela, com suas devidas particularidades acontece com a nossa origem indígena, pois, com a insistência na imposição católica e ocidental, fomos vítimas sumárias de genocídio e epistemicídio no nosso próprio território. Hoje mesmo, a invisibilidade e o desrespeito com que a população indígena é (des)tratada reflete outro ponto de uma grande ruptura da nossa percepção histórica.

Esse desenraizamento da trama histórica social, que mantém as pessoas negras e indígenas à parte da construção da nossa sociedade sequer tem sido explicado pelo enegrecimento da percepção sobre a constituição do nosso país e suas tensões raciais de base, fortalecendo uma ideologia de dominação branca, tantas vezes imperceptível em um primeiro momento. Se “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 34) e os signos conhecidos são os signos da dominação branca, toda a história negra e indígena tem sido “compreendida” a partir dos signos brancos, reforçando ainda mais a necessidade de busca por uma origem, mesmo que não por genealogia, mas por invenção.

Compreendemos, portanto, que um ponto fundamental para uma socioeducação decolonial é o reconhecimento histórico das rupturas racistas que estruturaram e ainda estruturam nosso sistema social, sendo que

Não devemos observar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro brasileira e africana apenas como um tema a ser debatido obrigatoriamente em sala de aula, tendo em vista o fato de a escolarização em nosso país ser um privilégio de classe e de cor, mas sim em todos os segmentos da sociedade, principalmente em instituições cuja predominância de sujeitos é da cor preta (PRISCILA DOS REIS, 2016, p. 101).

Ou seja, se estamos falando da população brasileira que é constituída por maioria negra (55,8%, segundo IBGE, 2018), admite-se a necessidade de, enquanto sociedade, integrar nossa origem complexa e turbulenta, em vez de tratar nossa constituição histórica como um segredo de família sobre o qual é proibido falar, pois “Está claro que uma das principais razões por que não sofremos uma revolução de valores é que a cultura da

dominação necessariamente promove os vícios da mentira e da negação” (HOOKS, 2017, p. 44).

Então, esse reconhecimento histórico é importante como um primeiro e fundamental passo, quando levamos em consideração a importância da vivência no desenvolvimento (VIGOTSKY, 2010). O meio tem importância substantiva e não deve ser compreendido como estático, mas dinâmico, pois

[...] a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira (VIGOTSKY, 2010, p. 691).

Assim, compreender o contexto histórico colonial para entender sua influência nos níveis ontogenético e sociogenético pode ser fundamental para causar modificações internas, reconfigurando a influência do mesmo meio sobre nós. Em outras palavras, o reconhecimento social do *continuum colonial* tenderá a estabelecer novas bases de vivência da colonialidade, ainda que não totalmente previsíveis. Estamos falando de um processo longo de reconhecimento histórico que, ante o princípio anterior da *universalidade*, deve ter desdobramentos em todos contextos: familiar, escolar, público, cotidiano etc.

Em se tratando de instituições formais de educação, tal desmascaramento pode criar algum caos e confusão, pondo em risco a “segurança” da sala de aula colonial. A ilusão de que a diversidade irá conviver harmonicamente é tão mitológica quanto a suposta democracia racial brasileira, pois um modelo de sociedade fundada no antagonismo e na opressão não pode ser desvelado suavemente. Tendo professores, alunos, instituições, pais, filhos, templos religiosos se formando a partir do histórico de dominação, a abertura até uma compreensão multicultural pode ser demorada e trabalhosa.

É importante ressaltar que qualquer resgate histórico cumpre uma importante função de explicar a estrutura, iniciando a construção de algum significado, mas é preciso, ainda encontrar formas de dar sentido às dores da opressão, pois “Sem uma forma de nomear a nossa dor, nós também não temos palavras para articular o nosso prazer” (HOOKS, 2019, p. 32), a que também acrescentamos que, sem palavras para nomear o passado, também não saberemos nomear o futuro e sem palavras para nomear o deslocamento, também não poderemos nomear o pertencimento. Pois

[...] a descolonização como um processo político é sempre uma luta para nos definir internamente, e que vai além do ato de resistência à dominação, estamos sempre no

mesmo processo de recordar o passado, mesmo enquanto criamos novas formas de imaginar e construir o futuro. (HOOKS, 2019, p. 37).

Assim, numa socioeducação decolonial enquanto buscamos o fio histórico explicativo da nossa atual condição, também buscamos, num processo inventivo e arqueológico, os elementos que nos racializam enquanto seres humanos de toda cor, pois, a partir das marcas raciais “A memória coletiva tem sido - e ainda é - um espaço entre outros onde o pedagógico e o decolonial estão entrelaçados na prática” (WALSH, 2013, p. 26, tradução nossa) e “Ter um passado é ter uma conseqüente responsabilidade nos destinos e no futuro da nação negro-africana” (NASCIMENTO, 2009, p. 198-199)

Se uma produção científica de base teórica decolonial é possível de ser escrita, se significados coletivos e iniciativas de cognição inventiva são forjadas a partir das ideias de diversas autoras a respeito da colonialidade, isso nos leva à compreensão de que existe uma possibilidade de reconhecimento coletivo ainda pouco, ainda que, como afirma Abdias Nascimento,

[...] a elite dominante sempre desenvolveu esforços para evitar ou impedir que o negro, após a chamada abolição pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais [...] nenhum desses empecilhos teve o poder de obliterar completamente de nosso espírito e nossa lembrança a presença viva da Mãe África. (NASCIMENTO, 2009, p. 197-198).

Ao ler criticamente o mundo, na busca pelas evidências do *continuum colonial* que configura a maneira como fazemos a política social de socioeducação, também é possível encontrar os indícios daquilo que nos une enquanto colonizados e, assim, encontrar o fio de Ariadne do reconhecimento mútuo, condição essencial para a emancipação. O quilombo, enquanto possibilidade de reunião livre e fraterna pode ser e é uma resistência ao genocídio (NASCIMENTO, 2019), assim como o são as aldeias indígenas, que, ante todo o terror instalado, ainda seguem resistindo. O resgate da arte, religião e cultura afro-brasileiras e indígenas como parte da linguagem emancipadora de uma socioeducação decolonial podem ser um ponto de partida importante, desde que não constituam meras formalidades políticas, mas instrumento psicológico e pedagógico do reconhecimento de um povo.

Os princípios até agora explorados, de *universalidade e reconhecimento histórico*, trataram de nossa tese sobre o conceito de socioeducação num sentido amplo, mas, diante da discussão já feita anteriormente, sentimos necessidade de tecer algumas considerações sobre como esses princípios poderiam dialogar com a política pública a qual chamamos de socioeducação. Ou seja: a partir dessa invenção decolonial do conceito de socioeducação,

como esses princípios podem dialogar com a prática da justiça juvenil em nosso país? É o que abordaremos no próximo item.

11.6.3 Nitidez institucional

A política brasileira de socioeducação, como já vimos, é uma resposta judicial institucional ao cometimento de um ato infracional por um jovem entre 12 e 18 anos, que inclui obrigatoriamente a educação formal e a assistência social, formando uma espécie de pacote socioeducativo. Entende-se que essas ações de educação e assistência, acrescidas do lazer e atenção à saúde fazem parte da justiça a ser aplicada àquele jovem, já que é necessário agir em desaprovação a uma conduta irregular. Sendo assim, a medida enquanto sanção também inclui esses outros elementos que devem ser cumpridos obrigatoriamente.

Acontece que há aqui uma mistura entre a **justiça social como base de convivência**, que são as garantias aos direitos fundamentais, já citados no artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a **justiça enquanto ação reparadora devido a um desequilíbrio dos laços sociais (infração)**. Na MSE, se busca os dois tipos de ação, pois a infração é compreendida como sendo resultado da não garantia de direitos fundamentais, então a correção se daria a partir do restabelecimento dos direitos. Uma vez que já argumentamos que esse modelo de justiça juvenil é um dos mecanismos da colonialidade, o qual criminaliza a juventude que tem sido historicamente vulnerabilizada, compreendemos que essa não é a melhor estratégia de justiça juvenil para a realidade brasileira, no momento atual.

É com respeito à nossa história que escrevemos essas linhas, inclusive honrando o esforço constitucional para que, após um momento de grande repressão, tivéssemos direitos garantidos por lei. Acontece que essa ilusão de “Ajuste Social”, como escreveram Jacques e Gershenson (2016), creditou “apenas às intervenções das MSE a possibilidade de superação das vulnerabilidades sociais, de fortalecimento dos vínculos afetivos familiares e comunitários, superação do desemprego, entre outras questões que podem afetar a vida dos sujeitos e de suas famílias” (JACQUES e GERSHENSON, 2016, p. 286), como se esses direitos já não tivessem que ser garantidos antes e como se a ausência deles fossem a única causa da infração.

Ao unir a busca pela superação de todas essas vulnerabilidades no pacote socioeducativo, nos perguntamos qual, exatamente, deve ser o critério para considerar o adolescente socioeducado – a fim de progredir ou liberar da MSE – e vemos que ele se torna

um tanto turvo. Reflitamos assim: a pessoa é sentenciada por um homicídio e é liberada da Medida quando consegue uma profissão? A pessoa assalta ou rouba alguém e é considerada socioeducada quando melhora a qualidade da relação com a família? Que tipo de responsabilização socioeducativa a garantia de direitos deve promover? A responsabilidade pela sua emancipação social?

Além disso, se, em nosso entendimento, a socioeducação deve ter caráter universal, a justiça juvenil deve ser voltada a todos aqueles que por desventura tenham cometido algum ato infracional, mesmo que não estejam precisando de assistência social, que estejam com seu processo educacional em dias ou qualquer outra condição vulnerável além da infração. Já vimos anteriormente nesta mesma pesquisa que o contexto que deu origem à nossa Constituição – e conseqüentemente a junção da qual estamos tratando – tem fortes bases neoliberais e que, embora o texto seja garantidor de direitos, acaba por determinar quais jovens estarão sujeitos às MSE, uma vez que “não é a questão da pobreza ou vulnerabilidade social intrínseca ao adolescente em conflito com a lei, mas sim porque essa população está mais propensa à privação de liberdade devido à seletividade penal e vulnerabilidade penal” (CUNHA, 2013, p. 122).

Portanto, defendemos o descolamento do vínculo direto entre sanção judicial e assistência social, para que o processo ganhe mais nitidez institucional, além de delimitar de maneira mais exata do que se trata a responsabilização socioeducativa. Além disso, é preciso ter uma atenção especial à maneira como tem sido oferecido o ensino formal aos adolescentes em conflito com a lei, pois é importante que haja escola – dentro e fora das instituições de justiça, que fique dito – mas também é importante que este ensino atenda às necessidades e possibilidades do adolescente atendido – daquele que ainda não foi alfabetizado àquele que esteja cursando o ensino médio regular.

Uma vez que buscamos a descolonização do olhar para compreender a maneira como as instituições têm trabalhado, não é possível aceitar cegamente que uma política pública que deveria ser vinculada à justiça, seja tão injusta. Consideramos importante vincular a resposta judicial ao ato infracional cometido, pois é devido àquele ato que o sistema foi acionado. Adicionalmente requer ser considerando plenamente o contexto, as vulnerabilidades e as necessidades do adolescente e sua família, inclusive para um processo eficaz de responsabilização. Ou seja: se a justiça social não chegou até aquele jovem ainda, é importante que chegue junto com a justiça, mas também é necessário atender no sistema de justiça juvenil aqueles adolescentes que já contam com apoio familiar, social e financeiro, mas que tenham cometido algum ato tipificado como crime.

Se oferecemos sempre o pacote inteiro estamos dizendo silenciosamente que jovens com um bom sistema de apoio social e familiar não cometem atos infracionais ou que, caso cometam, não necessitam de desaprovação social pública. Por outro lado, estamos informando aos jovens em vulnerabilidade social que é o seu particular conjunto de vulnerabilidades que faz com que ele seja algo do sistema de justiça – pois todos sabemos que se ele vivesse em outras condições, mesmo que cometesse o mesmo ato, teria outro tratamento.

Oferecer direitos fundamentais a todas pessoas e estar pronto para atender judicialmente qualquer jovem que tenha cometido atos infracionais, oferecendo educação e assistência especializada apenas àqueles que precisam e da maneira que precisam é nossa proposta de nitidez institucional. Já a ação de justiça quanto àquele ato, pode seguir a orientação do SINASE (BRASIL, 2012) e contar com práticas restaurativas sempre que possível, mesmo que, para tanto, seja necessária considerável abertura institucional.

Por fim, da mesma maneira que a educação, compreendemos que a socioeducação (se pensada em seu caráter universal e decolonial) precisa ser fomentada no processo de justiça, nos níveis social (direitos fundamentais), histórico (reconhecimento das bases coloniais da construção da nossa sociedade) e restaurativo (a fim de reparar o desequilíbrio gerado por uma ofensa). Os processos de educação e socioeducação libertadoras, podem ser mais efetivos se incluírem a lida diária com o multiculturalismo, por meio da racialização de todas as pessoas (negras ou não), pois com a racialização, passa a ser possível o reconhecimento histórico, base de toda a nossa argumentação até aqui.

Por fim, nossa contribuição para a construção coletiva do conceito-ação de socioeducação inclui o desejo de que, fora e dentro do sistema de justiça juvenil, os temas acima possam estar na base do trabalho. Defendemos um processo de justiça amplo e que possa conversar com nosso tempo histórico, reconhecendo as limitações e vieses do nosso olhar colonizado e colonial, de maneira que decolonizar seja mais do que uma utopia, mas um caminho para a libertação.

12 BATUQUEIROS – COMENTÁRIO SOBRE O PROCESSO E O PRODUTO

Tocadores de tambores (caixas, usadas sem esteiras para acentuar o som grave, surdos e bumbos) e ferros (chocalhos, triângulos e ganzás), executam a marcação para o canto e a evolução do maracatu idênticas. (NAÇÃO FORTALEZA, 2017, p. 1).

Aqui, no sentido usual de “considerações finais”, marcamos o ponto em que este escrito encontra seu limite e se apresenta como um produto. Além disso, sinto necessidade de falar sobre o processo de confecção deste trabalho, que foi intenso e transformador, explicitando algumas escolhas afirmativas que foram feitas ao longo do texto.

Inicialmente lembramos nossa primeira pergunta, a dúvida fundamental que serviu de combustível para o processo de construção desta tese: **o que é socioeducação?** Quer estejamos falando de um conceito, quer estejamos falando de um processo, nos interessa, desde antes de iniciar essa pesquisa, saber o que significa esse conceito-ação de socioeducação, implícito no Estatuto da Criança e do Adolescente e na lei do Sistema Nacional do Atendimento Socioeducativo, quando se fala de “medidas socioeducativas”.

Seguindo com a pesquisa, naquilo que nos foi possível, encontramos a necessidade de que, ao pensar ou trabalhar com o conceito de socioeducação, levemos em consideração a história da sociedade brasileira, a partir da qual temos construído culturalmente nossos costumes e linguagem, sendo que trazer à tona o histórico colonial é fundamental para compreender a dinâmica das relações de poder. Assim, se a princípio não estávamos considerando este aspecto de maneira central, ao longo da pesquisa o percebemos como indispensável, de maneira que hoje a colonialidade do poder, do saber e do ser é um elemento analítico fundamental em nosso trabalho. Sendo assim, ao especificar melhor nossa pergunta inicial, chegamos à seguinte pergunta de partida: como construir uma compreensão conceitual sobre socioeducação de forma inventiva e decolonial, considerando a historicidade das relações culturais na sua produção?

Objetivando nossa pesquisa, procuramos **inventar uma compreensão do conceito de socioeducação que considere os aspectos históricos, culturais, semióticos e decoloniais**, de onde sentimos necessidade de realizar uma revisão sistemática do termo “socioeducação” na literatura científica, a fim de dar conta do seu caráter histórico. A seguir, fizemos um estudo do estado da arte, em que analisamos os aspectos culturais, semióticos e decoloniais da socioeducação.

Na revisão sistemática do termo “socioeducação” na literatura científica, encontramos uma ausência de publicações oriundas da região Norte e uma importante

carência de estudos na região Nordeste, revelando que o Sul brasileiro se apresenta como norte epistemológico. Deixamos aqui o questionamento do porquê que as pesquisas feitas no Nordeste não estão sendo encontradas em buscas nos portais da CAPES. Por algum motivo, ainda por nós desconhecido, diversas pesquisas feitas até neste mesmo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFC, não foram selecionadas pelos nossos critérios, fazendo com que os resultados tivessem foco nas pesquisas realizadas nas regiões sul e sudeste e fortalecendo, a nosso contragosto, o norte epistemológico brasileiro.

Em termos de concentração temporal, as pesquisas selecionadas iniciaram em 2006, mesmo ano da publicação das resoluções do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente sobre o atendimento socioeducativo, tendo um pico após o ano da promulgação da Lei do Sistema Nacional do Atendimento Socioeducativo, em 2012. A maior parte das publicações é resultado de pesquisas empíricas voltadas para a avaliação do atendimento socioeducativo, mesmo que o conceito de socioeducação não esteja nitidamente construído. Este resultado revela que a avaliação das políticas públicas relacionadas à socioeducação está acontecendo mesmo que o conceito não tenha sido trabalhado cientificamente de maneira suficiente.

Dentre os resultados explorados no âmbito desta tese, observamos uma lamentável tendência desenvolvimentista, constatamos a utilização da antiga expressão “adolescente infrator” e destacamos a pouca quantidade de pesquisas mencionando práticas restaurativas – mesmo havendo orientação para isso no SINASE. Outro aspecto muito importante verificado na revisão sistemática é o fato de que poucas pesquisas fazem menção explícita e aprofundada às questões de raça, sendo este um ponto fundamental devido aos indicadores sociais que atestam a predominância de pessoas negras cumprindo medidas socioeducativas. Procuramos, portanto, a partir das nossas bases teóricas, manter uma direção epistemológica decolonial e interseccional no estudo do estado da arte.

Ao estudar o estado da arte do tema “socioeducação”, percebemos que, se por um lado temos uma lacuna em relação a estudos científicos que explicitem o conceito de socioeducação, muitas pesquisas se utilizam de ideias abstratas para falar desse assunto. Quando trazem elementos adicionais, alguns estudos tratam da socioeducação como sendo um dispositivo de controle, mesmo que façam críticas nesse ponto. Além disso, percebemos que, na execução da política socioeducativa, o aspecto educativo da MSE frequentemente se confunde com o seu aspecto sancionatório, de maneira que não se cumpre um, nem outro adequadamente: nem servindo plenamente o propósito pedagógico, tampouco dando conta de fechar a equação da desejada justiça social.

Encontramos que o conceito de justiça constante do Estatuto da Criança e do Adolescente está diretamente ligado à garantia de direitos fundamentais, de maneira que a socioeducação em termos de justiça juvenil surge como um instrumento de assistência social, evidenciando um recorte de público. Assim, chegamos ao entendimento de que a socioeducação, da maneira como está sendo tratada, é um conceito colonial, ligado a interesses opressores históricos e que, ao fazer um recorte interseccional do tema, outras camadas compreensivas se revelam. Nossa tese é que os documentos legais que sustentam a política social de socioeducação têm fortes raízes no neoliberalismo, individualismo e empreendedorismo, e se baseiam numa política excludente, apoiadas no racismo estrutural para estabelecer um *continuum colonial*. São legislações que, mesmo se propondo a serem universais, apresentam em seus textos direcionamentos diferentes para pessoas em condições sociais diferentes, revelando sua base opressora, muitas vezes invisibilizada pelo viés garantista.

Ao explicitar, portanto, a socioeducação como uma invenção colonial, trazemos como proposta alguns direcionamentos para uma socioeducação decolonial. São eles: (1) a noção de socioeducação a partir do valor de interdependência das relações humanas, (2) o reconhecimento do histórico colonial que está na base da nossa construção social como ponto fundamental a uma adequada socioeducação e (3) uma justiça juvenil que não esteja atrelada, necessariamente, à educação e à assistência social, para que possa ser, de fato, direcionada ao público de adolescentes e jovens que cometem alguma infração, independente dos marcadores interseccionais que os atravessam.

A trilha percorrida para chegar nessa tese foi tortuosa. Fizemos quase todo o percurso sem apoio financeiro, negociando a pesquisa com o trabalho, de onde tiramos o sustento durante os cinco anos de curso. Além disso, as dificuldades da pesquisa começaram com o já citado impedimento de fazer um trabalho empírico, chegando até a dolorosa desconstrução daquilo que sempre foi nossa base fundamental: a defesa do ECA e do SINASE como garantidores da justiça juvenil. Isso apenas foi possível com a exaustiva leitura de todas as publicações da nossa revisão, que dialogando entre si, puderam fortalecer esse ponto de vista. Além disso, a articulação entre marcos teóricos muito diferentes – mas que de fato eram os direcionadores do nosso olhar – nos exigiu razoável esforço intelectual para defender nosso argumento.

Com as dificuldades do percurso, desde já pudemos observar algumas lacunas no nosso trabalho. A ausência de uma base empírica é o primeiro deles, pois poder contrastar a construção teórica com dados de campo poderia ter enriquecido sobremaneira nossos

resultados. Outra falta importante por nós percebida é que nosso método de revisão sistemática – que focou nas produções científicas publicadas em artigos, dissertações e teses – deixou de lado algumas publicações importantes editadas pelos governos estaduais e federal, organizações não governamentais e algumas importantes obras em formato de livro. Entre eles, destacamos a obra de Ângela Pinheiro (2006), que estudou a representação social das crianças e adolescentes durante a Assembleia Nacional Constituinte, a fim de encontrar resposta sobre o abismo entre a lei e a prática. Expresso aqui nosso reconhecimento ao trabalho de Ângela, que já encontrou em seu rigoroso estudo explicações que dialogam com as nossas, ainda que não tenha sido selecionado pelos nossos critérios de pesquisa.

A revisão sistemática também poderia ter incluído um tanto de informações das quais não conseguimos dar conta. Por exemplo: uma discussão sobre as disciplinas/áreas do conhecimento que estão estudando a temática da socioeducação poderia ser muito interessante. Quais são as áreas do conhecimento que estão publicando? Sobre o que publicam os pesquisadores do Direito? Qual a preferência temática das publicações da Psicologia? O que o Serviço Social tem preferido estudar? São elementos que queremos saber, mas não foi possível explorar no escopo desta tese. São perguntas importantes, sendo que temos os dados suficientes para subsidiar pesquisas que busquem as respectivas respostas. Portanto, ficou o desejo de que novas pesquisas sejam feitas, a fim de compreender esses aspectos específicos.

Outro particular que nos interessava explorar na revisão tem relação com o recorte de gênero. Das publicações pesquisadas, percebemos que a maioria das autoras é do gênero feminino, mas não foi possível estudar essa estatística. Além disso, apontamos para o viés masculinizado do formato (AUTOR, DATA) da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), em que o primeiro nome é excluído na citação e, assim, o gênero feminino passa a ser invisível, devido ao fato de que, em língua portuguesa, o gênero neutro/indeterminado é masculino. Assim, em um ato de resistência, no texto que foi apresentado à banca examinadora, procuramos incluir o primeiro nome das autoras e dos autores, principalmente nas primeiras vezes em que cada uma das obras foi mencionada.

Mais um aspecto negativo do sistema (AUTOR, DATA) é a invisibilização daquelas autoras e daqueles autores que têm um sobrenome “genérico”, típico dos filhos de pessoas negras escravizadas, muitos sendo frutos de estupro, quando as mulheres precisaram dizer que seus filhos eram filhos da Silva (selva), dos Santos, dos Anjos, do Nascimento etc. São sobrenomes tão comuns no Brasil que é impossível identificar minimamente a individualidade da autora ou do autor na citação feita sob a norma da ABNT. Assim, mesmo sabendo da contrariedade à norma, sentimos não poder explicitar no decorrer do texto a

existência e a importância de todas as autoras lidas e todos os autores lidos para a realização desta pesquisa.

Ao preparar o texto final para depósito, solicitamos à biblioteca atenção especial ao nosso caso, para que pudesse abrir uma exceção à regra. Após aprovado o conteúdo desta tese, precisei realizar uma nova defesa, dessa vez relacionada à forma. Infelizmente, como se pode observar, não foi possível: a Biblioteca de Ciências Humanas (BCH), em consulta à Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), não autorizou o depósito do texto da maneira como apresentado à banca na ocasião da defesa do conteúdo. Me foram sugeridas opções, mas as alternativas indicadas comprometeriam sobremaneira a fluidez do texto, de forma que, a contragosto, mantive o modelo excludente que venho criticando. Escolhi preservar o conteúdo, mesmo sacrificando a forma ideal.

No nosso ponto de vista, as normas devem servir às nossas necessidades e não o contrário. Fica aqui o meu protesto com relação a esse modo opressor de normalização, mas também meu reconhecimento e gratidão incondicional a todas e todos que, com seu ímpeto científico, fizeram possível este estudo. Espero que um dia possamos ser visibilizadas, em mesmo grau de importância, sem que para isso seja necessário tecer arranjos estranhos. Além disso, faço votos de que a Biblioteca de Ciências Humanas da Universidade Federal do Ceará reveja esse posicionamento em outros trabalhos e possa fazer jus à história de luta dessa excelente universidade nordestina brasileira.

Sobre os desdobramentos desta tese, reconhecemos a nossa possível contribuição acadêmica para o desenvolvimento do conceito de socioeducação, na medida em que trazemos à baila os aspectos culturais e decoloniais para enriquecer e aprofundar essa discussão teórica. Como já dissemos no corpo do texto, compreendemos a construção de um conceito como um longo processo coletivo, com o qual procuramos contribuir a partir dos nossos referenciais teóricos. Dessa forma, além de compartilhar a nossa construção acadêmica sobre o tema, esperamos acompanhar as novas pesquisas com direcionamentos semelhantes para que, no futuro, possamos contar com um corpo teórico melhor fundamentado a respeito de um tema tão caro a nosso convívio social

Sabemos, também, que nossos apontamentos podem inspirar realizações de políticas públicas e outros aspectos práticos relacionados à socioeducação, pois intentamos que este trabalho fosse um pouco além da crítica, mas pudesse também apontar algum caminho de transformação. Por esse motivo, explicamos nossa insistência em lançar algumas bases para uma invenção decolonial da socioeducação, enfatizando seus desdobramentos para a justiça juvenil. Sabemos que nossas discussões são apenas o início de novas possibilidades,

mas esperamos que possam gerar alguma contribuição na formulação de políticas sociais mais abrangentes que, mesmo levando em conta as diferentes juventudes, não sejam segregadoras e excludentes.

Lembramos aqui, também, que desejávamos, como subproduto desta tese, analisar as implicações de uma produção de conhecimento decolonial em Psicologia. Assim o fizemos, com a redação conjunta de um artigo, sendo que parte dele está adaptado neste documento. Além disso, vemos que nossa pesquisa também representa alguma contribuição para este tipo de conhecimento, tanto na utilização de bases teóricas decoloniais na produção científica em Psicologia, quanto na construção de formas decoloniais na produção do conhecimento. Com todas as limitações que as normas acadêmicas exigem, quando escrevemos em primeira pessoa, racializamos nossa escrita, colorimos algumas palavras, incluímos elementos da resistência negra local como referência cultural, aceitamos a utilização de uma construção não-linear e incluímos o primeiro nomes dos autores, fazemos mais do que utilizar referências subalternas, mas estamos incluindo nossa própria subaltermidade na construção do texto.

Não conseguiria escrever esta tese de outro jeito, pois o que está aqui apresentado é o melhor retrato da minha forma de pensar e desejamos que (um dia!) a produção de conhecimento seja feita considerando as diferenças culturais de pensamento, de maneira que o resultado de uma pesquisa também possa ser apreciado por pessoas com construções intelectuais não-hegemônicas. A nossa proposta de construir um site para apresentar os resultados da pesquisa também é uma proposta decolonial de divulgação do conhecimento produzido, pois nos é incômodo que não obstante todo o esforço solitário de construção de uma tese, seus resultados ainda tenham circulação restrita a poucos intelectuais.

Por fim, explicitamos que explorar teórica e praticamente um conceito tão fundamental é um trabalho longo e coletivo que não poderá se encerrar com esse estudo. Consideramos este produto como o início, o pontapé de uma discussão que pode e deve se abrir em possibilidades. Acreditamos no conhecimento produzido em diálogo, defendemos que uma tese não deveria ser escrita por uma única autora, precisamos de formas mais plurais de produzir ciência. Sendo assim, desejamos que o que aqui foi escrito possa ser lido, relido e reinventado, por nós mesmas e por quem se interesse em uma ciência contra-hegemônica, alinhada e comprometida com a história contada pela resistência social de nosso país.

PRETOS-VELHOS – REFERÊNCIAS

Simbolizam a sabedoria e a experiência dos mestres mais idosos nas tribos africanas e nos cultos afro-descendentes (NAÇÃO FORTALEZA, 2017, p. 1).

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 5 e 6, p. 25-36, maio/dez. 1997.

ALMEIDA, Nemésio Dario Vieira de. Análise dos Homicídios em Pernambuco e as Contribuições da Justiça Restaurativa. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, DF, v. 37, n. 3, p. 565-578, set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003172016>.

ANPG. **Depressão na pós-graduação: é preciso falar sobre isso**. São Paulo: ANPG, 2018. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/14/09/2018/depressao-na-pos-graduacao-e-preciso-falar-sobre-isso/>. Acesso em: 28 dez. 2019.

AREAS NETO, N. T.; CONSTANTINO, P.; ASSIS, S. G. Análise bibliográfica da produção em saúde sobre adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de privação de liberdade. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 511-540, July 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312017000300008>.

ARQUIVO NACIONAL. **Lei do Ventre Livre**. Rio de Janeiro: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 28 set. 2017. Disponível em <http://www.arquivonacional.gov.br/br/ultimas-noticias/736-lei-do-ventre-livre>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARRETO, P. Dossiê: A saúde mental na UFRJ – Parte II: Pós-graduação. **Conexão UFRJ**, 2018. Disponível em: <https://xn--conexo-7ta.ufrj.br/artigos/dossie-saude-mental-na-ufrj-parte-ii-pos-graduacao>. Acesso em: 28 dez. 2019.

BEMFICA, A. G. A errância entre o desejo e o gozo: uma reflexão a partir do trabalho com adolescentes autores de atos infracionais. **Revista Affectio Societatis**, Colombia, v. 15, n. 28, p. 13-34, jan./jun. 2018.

BENELLI, S. J. **Entidades assistenciais socioeducativas: a trama institucional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BENEVIDES, M. G. **Entre ovelha negra e meu guri**: família, pobreza e delinquência. São Paulo: Annablume, 2008.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray, BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2016. *E-book*.

BERGSON, H. **A intuição filosófica**. Oeuvres: PM, 2006.

BIDARRA, Z. S. Para contribuir com a construção da dimensão político-pedagógica da socioeducação. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 222-234, jul./dez. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-4842.2011v14n1p222>.

BISINOTO, C.; OLIVA, O. B.; ARRAES, J.; GALLI, C. Y.; AMORIM, G. G. de; STEMLER, L. A. de S. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, 2015. DOI: 10.4025/psicoestud.v20i4.28456.

BOCK, A. M. B. **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927 (Revogado pela Lei nº 6.697, de 1979)**. Consolida as 105 leis de assistência e proteção a menores. Brasília, DF: Presidência da República, 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm. Acesso em: 9 nov. 2014.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 dez. 2019.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores (Revogada pela Lei nº 8.069, de 1990). Brasília, DF: Presidência da República, 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. Acesso em: 9 nov. 2014.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 9 nov. 2014.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm. Acesso em: 9 nov. 2014.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). **Levantamento Anual Sinase 2016**. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRITO, D. S., ALMEIDA, L. M. W. Modelagem Matemática na Socioeducação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 196-212, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199989>.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAMPOS, R. A função social do psicólogo. *In*: YAMAMOTO, O. H., AMORIM, K. M. (org.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 205-214.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, 2005. p. 80-87.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GOSFROGUEL Ramón (comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar: Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007. p. 79-91.

COIMBRA, C. M. B. **Operação Rio: o mito das classes perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública**. Rio de Janeiro: Oficina do autor; Niterói: Intertexto, 2001.

COLACO, V. de F. R.. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 333-340, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a06v17n3.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

COLAÇO, V. de F. R.; COÊLHO, J. P. L.; GOMES, I. D. Medidas Socioeducativas: quando adolescentes entram em conflito com a Lei. *In*: CORDEIRO, A. C. F.; PINHEIRO, A. de A. A.; ARRUDA, D. P.; COLAÇO, V. de F. R. (org.). **NUCEPEC - 30 anos, 30 ideias: reflexões e práticas sobre infâncias, adolescências e juventudes**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014. p. 179-187.

CONANDA. **Resolução nº. 119 de 11 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília, DF: CONANDA, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.

COSTA, M. V. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. *In*: COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 13-36.

COSTA, A. C. G. **Por uma pedagogia da presença**. [S. l.: s. n., 2020]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/428263-Por-uma-pedagogia-da-presenca.html>. Acesso em: 25 jan. 2020.

COSTA, A. C. G. A dimensão ética da ação socioeducativa. *In*: COSTA, A. C. G. (coord.). **As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. p. 9-12.

COSTA, A. L. F.; AMORIM, K. M. O.; COSTA, J. P. Profissão de psicólogo no Brasil: análise da produção científica em artigos. *In*: YAMAMOTO, O. H.; AMORIM, K. M. (org.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 33-60.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos a gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002

CUNHA, L. G. H. **A socioeducação e a produção de conhecimentos na área do serviço social: entre a renovação e o conservadorismo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CUNHA, R. D. T.; PAIVA, I. L. O Atendimento às Adolescentes em Conflito com a Lei: em Foco as Propostas Educacionais no Rio Grande do Norte. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 77 - 97, jan./jul. 2016. DOI 10.5212/Rlagg.v.7.i1.0006.

DANTAS, C. M. B.; OLIVEIRA, I. F.; YAMAMOTO, O. H. Psicologia e pobreza no Brasil: produção de conhecimento e atuação do psicólogo. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 104-111, Apr. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822010000100013>.

DAVIS, A. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: Difel, 2019.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). Paris: UNESCO, 2010. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 25 jan. 2020.

DOMINGOS, L. P.; RAMOS JUNIOR, P. O. Socioeducação: a necessidade de uma práxis afirmativa diante de um discurso falacioso. *In*: JULIÃO, E. F.; ABDALLA, J. F.; VERGÍLIO, S. S. (org.). **Delinquência juvenil, políticas públicas e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Novo Degase, 2014. p. 226-241.

DOUZINAS, C. **O fim dos direitos humanos**. Tradução de Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

ENRIQUEZ; BARDOTTI; BUARQUE, Chico. **Bicharia**. Rio de Janeiro: Marola, 1977. Para o musical infantil *Os saltimbancos*. Disponível em: http://www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=bicharia_77.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FEITOSA, Juliana Biazze; BOARINI, Maria Lúcia. A defesa do internamento socioeducativo: característica dos princípios higienistas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 57, p. 125-133, abr. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272457201415>.

FERRAZ, T.; CESCNETO, E. A. Serviço Social e socioeducação nas regiões Oeste e Centro-Oeste do Paraná. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 38, v. 14, p. 294-319, 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/rep.2016.27864>.

FOULCAUT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOULCAUT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOULCAUT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRASSETO, F.A. Execução da medida sócio-educativa de internação: primeiras linhas de uma crítica garantista. *In*: ILLANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (org.). **Justiça, adolescente e ato infracional**: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILLANUD, 2006. p. 303-342.

FRADE, C.; MEIRA, L. Interdisciplinaridade na escola: subsídios para uma Zona de Desenvolvimento Proximal como espaço simbólico. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 371-394, 2012. DOI 10.1590/S0102-46982012000100016.

FRAGA, L.; COSTA, V. O. Impressões sobre a escola e o abandono escolar de adolescentes com quem a lei entra em conflito. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 81-100, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199781>.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades. **PSICO**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 267-273, 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1397/1097>. Acesso em: 28 jan. 2017.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, D. A instituição do fracasso: a educação da ralé. *In*: SOUZA, J. (org.). **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 281-304.

FURLANETTO, M. F.; LAUERMANN, F.; COSTA, C. B.; MARIN, A. H. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 550-571, jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053145084>.

GALHARDI, L. C. **Londrina pazeando**: “Nossa proposta para pazearmos na comunidade escolar”: práticas e justiça restaurativa. Londrina: Midiograf, 2019.

GIACOIA JUNIOR, O. Sobre direitos humanos na era da bio-política. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 118, p. 267-308, dez. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2008000200002>.

GIANGARELLI, P. M.; ROCHA, A. P. Adolescente privado de liberdade: um estudo dos argumentos do Judiciário para aplicação da medida socioeducativa de internação. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 173-197, jul./dez. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-4842.2011v14n1p173>.

GOFFMAN, E. **Manicônios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GOMES, I. D. “**A gente vive de sonho**”: sentidos de futuro para adolescentes privados de liberdade. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

GONCALVES ZAPPE, J.; DALBOSCO DELL'AGLIO, D. Risco e proteção no desenvolvimento de adolescentes que vivem em diferentes contextos: família e institucionalização. **Rev. Colomb. Psicol.**, Bogotá, v. 25, n. 2, p. 289-305, Dec. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v25n2.51256>.

GROPPO, L. A.; COUTINHO, S. C. A educação popular e o campo das práticas socioeducativas: considerações sobre a história da educação popular e de seus desafios atuais. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 40, p. 129-143, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n40.3934>.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>.

GRZANKA, P. R. Intersectionality and feminist psychology: Power, knowledge, and process. In: TRAVIS, C. B.; WHITE, J. W. (ed.). **Handbook of the psychology of women**. Washington, DC: American Psychological Association, 2018. p. 585–602.

GUERRA, A. Educar para a cidadania: nas fronteiras da socioeducação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 260-274, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss2articles/guerra.pdf>. acesso em: 3 jan. 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HERCULANO, J. A. H.; GONÇALVES, M. C. Educador social: segurança e socioeducador, a conciliação. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 74-101, jul./dez. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-4842.2011v14n1p74>.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JACQUES, L. G. L. **Medidas socioeducativas em meio aberto em guaíba: entre Pressupostos e Significados**. 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

JACQUES, L. G. L.; GERSHENSON, B. Por entre significados: as medidas socioeducativas através dos sujeitos que as vivenciaram. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 273-288, 2016. DOI 10.5212/Emancipacao.v.16i2.0006.

JESUS, V. C. P. Condições escolares e laborais de adolescentes autores de atos infracionais: um desafio à socioeducação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 129-142, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199648>.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KAUFMANN, M. **Em defesa dos direitos humanos**: considerações históricas e de princípio. Tradução de Rainer Patriota. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2013.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOERICH, B. R. **Entre trajetórias, desejos e (im)possibilidades**: projetos de futuro na socioeducação de meio aberto. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 9-23. (Colección Sur Sur).

LANE, S.; CODO, W. **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEMONS, F. C. S.; CRUZ, F. F. da; MACEDO, A. E. de A.; QUEIROZ, G. F. Direitos humanos, educação e segurança pública nas práticas da Unesco no Brasil. **Impulso**, Piracicaba, v. 24, n. 61, p. 67-78, set./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v24n61p67-78>.

LUCINDA, E.; EMICIDA. Milionário do sonho. *In*: EMICIDA. **O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui**. [S. l.]: Laboratório Fantasma, 2013. Album.

MACHADO, E. M. Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; EDUCERE, III ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/PAL010.pdf>. Acesso em: 9 de fev. 2017.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. Princípios universais de direitos humanos e o novo Estado Democrático de Direito. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 2, n. 12, [1] p., maio 1997. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/74>. Acesso em: 30 jun. 2015.

MAKARENKO, A. **Poema pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2012.

MALVASI, P. A. Entre a frieza, o cálculo e a "vida loka": violência e sofrimento no trajeto de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 156-170, mar. 2011. DOI 10.1590/S0104-12902011000100018.

MANZAN, J. S.; COSTA, B. A.; MARTINS, A. E. M. Justiça restaurativa e pensamento decolonial: algumas notas introdutórias. **Revista Akeko**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 370-382, set. 2019.

MARASCHIN, C.; RANIERE, É. Socioeducação e identidade: onde você pode usar o Foucault e Varela para pensar no Sinase. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 95-103, jun. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802011000100011>.

MARTINS, J. de S. **Linchamentos: justiça popular no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.

MELO, E. R. Justiça restaurativa e seus desafios histórico-culturais: um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva. *In*: SLAKMON, C.; DE VITTO, R.; PINTO, R. G. (org.). **Justiça Restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. p. 53-78.

MELO, M. M. P.; VALENCA, M. A. A Rotulação da Adolescente Infratora em Sentenças de Juízes e Juízas de Direito do Distrito Federal. **Sequência (Florianópolis)**, Florianópolis, n. 73, p. 141-164, Aug. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2016v37n73p141>.

MENDONÇA, B. R. **Continuum colonial**. São Luis: EDUFMA: Paco Editorial, 2019.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80 jan./abr. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2014.1.16181>.

MONTE, Franciela Félix de Carvalho; SAMPAIO, Leonardo Rodrigues. Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais. **Psicol.**

Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 368-377, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000200019>.

MONTE, Franciela Félix de Carvalho *et al.* Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 125-134, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822011000100014>.

MONTEIRO, A.; COIMBRA, C.; MENDONCA FILHO, M. Estado democrático de direito e políticas públicas: estatal é necessariamente público? **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 7-12, Aug. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822006000200002>.

MOURA JR, J. F.; CIDADE, E. C.; XIMENES, V. M.; SARRIERA, J. C. Concepções de pobreza: um convite à discussão psicossocial. **Temas Psicol.**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 341-352, dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2014.2-06>.

MULLER, F.; BARBOZA, P. da F.; OLIVEIRA, C. C. de; SANTOS, R. R. G. dos; PALUDO, S. dos S. Perspectivas de adolescentes em conflito com a lei sobre o delito, a medida de internação e as expectativas futuras. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1 n. 1, p. 70-87, 2009. DOI: 10.17921/2176-5626.%25n1p%25p.

NAÇÃO FORTALEZA. **Maracatu**: o cortejo. Fortaleza: Nação Fortaleza, [2019]. Disponível em: <http://www.nacaofortaleza.com/maracatu.php>. Acesso em: 30 set. 2019.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, D. A. Biopolítica e direitos humanos: uma relação revisitada guiada pelo cortejo da ajuda humanitária. **Rev. Filos., Aurora**, Curitiba, v. 25, n. 37, p. 131-150, jul./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/aurora.25.037.DS06>.

NASCIMENTO, M. L.; COIMBRA, C. M. B. Transvalorando os conceitos de juventude e direitos humanos. *In*: SCISLESKI, A.; GUARESCHI, N. (org.). **Juventude, marginalidade social e direitos humanos**: da psicologia às políticas públicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 181-190.

OLIVEIRA, F. N. **Justiça restaurativa no sistema de justiça da infância e da juventude**: um diálogo baseado em valores. 2007. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA, M. B. **Estudo dos fundamentos teóricos da socioeducação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço social) – Centro de Ciências Sociais, Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, C. S. de; WOLFF, M. P.; HENN, R.; CONTE, M. Criminalidade juvenil e estratégias de (des)confinamento na cidade. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 53-62, 2006. DOI 10.1590/S1414-49802006000100006.

OLIVEIRA, J. G. **A concepção socioeducativa em questão**: entre o marco legal e limites estruturais à concretização de direitos do adolescente. 2010. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

PAES, P. C. Educação de adolescentes privados de liberdade: uma abordagem vigotskiana. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 40, n. 2, p. 253-268, ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v40i2.32818>.

PAIVA, I. L.; OLIVEIRA, M. C. S. L.; COLAÇO, V. F. R. Adolescentes em conflito com a Lei: entre o prescrito legal e a prática social. *In*: COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; GERMANO, Idilva Maria Pires; MIRANDA, Luciana Lobo; BARROS, João Paulo Pereira. (org.). **Juventudes em movimento**: experiência, redes e afetos. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2019. v. 1, p. 177-208.

PAULA, L. Da “questão do menor” à garantia de direitos: discursos e práticas sobre o envolvimento de adolescentes com a criminalidade urbana. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 27-43, mar. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2015.1.16937>.

PINTO, T. A. **É possível educar para o social?** uma análise da construção do discurso da “socioeducação”. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Adolescente em Conflito com a Lei) – Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas Latino-Americanas**. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S., MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-116.

RAMOS, M. B. **Meninas privadas de liberdade**: a construção social da vulnerabilidade penal de gênero. 2007. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RANIERE, Édio. **A invenção das medidas socioeducativas**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

REIS, P. D. Conhecendo o CRIAAD de Nova Iguaçu, seus sujeitos e suas tensões raciais. **Revista Periferia**, Duque de Caxias, v. 8, n. 1, p. 80-105, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2016.27718>.

RIFIOTIS, T. Sujeito de direitos e direitos do sujeito. *In*: SILVEIRA, R.M.G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa, Editora Universitária, 2007, pp.231-244.

RODRIGUES, D. S.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Grupo como dispositivo socioeducativo: pesquisa-intervenção com adolescentes em cumprimento de prestação de serviço à comunidade. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 30-41, jan. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/30780>. Acesso em: 25 jan. 2020.

ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. *In*: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (org.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 122-136.

RONCOLATO, M. A taxa de depressão entre estudantes da pós-graduação, segundo esta pesquisa. **Nexo Jornal**, São Paulo, 2 abr. 2018. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/04/02/A-taxa-de-depress%C3%A3o-entre-estudantes-da-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-segundo-esta-pesquisa>. Acesso em: 28 dez. 2019.

SANDEL, M. J. **Justiça: o que é fazer a coisa certa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11-32, jun. 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 2 jan. 2020.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, G. A. Selvagens, exóticos, demoníacos: idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. **Estud. Afro-Asiát.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 275-289, 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2002000200003>.

SAYÃO, S.; PELIZZOLI, M. L. Fundamentos dos direitos humanos e educação para a diversidade. *In*: SEMENTE, M. (org.). **Educação em direitos humanos e diversidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 17-70.

SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 2, n. 2, p. 293-318, maio/ago. 2007.

SCISLESKI, A. C. C.; BRUNO, B. S.; GALEANO, G. B.; SANTOS, S. N.; SILVA, J. L. C. Medida socioeducativa de internação: estratégia punitiva ou protetiva? **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 505-515, Dec. 2015. DOI: 10.1590/1807-03102015v27n3p505.

SECRETARIA NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Escola Nacional de Socioeducação**. Brasília, DF: SINASE, [201-?]. Disponível em <http://sinase.ceag.unb.br/moodle/>. Acesso em: 28 dez. 2019.

SILVA, C. A. A.; MULLER, L. J. Especialização em gestão de centros de socioeducação: contribuições dos trabalhos de conclusão de curso à produção de conhecimento em socioeducação. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 14, n.1, p. 5-22, jul./dez. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-4842.2011v14n1p5>.

SILVA, J. M.; ROSSI, R.; CHIMIN JUNIOR, A. B.; ORNAT, M. J. Espaço, masculinidades e adolescentes em conflito com a lei. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, ano 14, n. 23, v. 1, p. 136-166, 2012. DOI: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2012.3701>.

SILVA, P. K. **Jovens mulheres privadas de liberdade fotografando seus projetos de vida**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, S. C. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 96-118, jan./jun. 2012. DOI 10.5433/1679-4842.2012v14n2p96.

SIMÕES, P. Garantindo direitos: um estudo do sistema socioeducativo em Santa Catarina. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 13, n. 26, p. 11-34, jan./abr. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2014v13n26p11>.

SMOLEN, J. R.; ARAUJO, E. M. Raça/cor da pele e transtornos mentais no Brasil: uma revisão sistemática. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 4021-4030, dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320172212.19782016>.

SOUZA, T. L. E. Meninas “Invisíveis”: a realidade da ressocialização das adolescentes na cidade de São Paulo. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 160-183, jan./mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/cgd.v4i1.25535>.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VALENTE, F. P. R.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Para além da punição: (re)construindo o conceito de responsabilização socioeducativa. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 853-870, 2015.

VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural**. São Paulo: Artmed, 2011.

VENTURA, T. A. **O atendimento às medidas socioeducativas no âmbito do sistema único de assistência social (SUAS)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VILARINS, N. P. G. Adolescentes com transtornos mentais, cumprindo pena e sendo submetidos a medidas socioeducativas. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 891-898, mar. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014193.13042013>.
- VINUTO, J.; ALVAREZ, M. C. O adolescente em conflito com a lei em relatórios institucionais. Pastas e prontuários do “Complexo do Tatuapé” (Febem, São Paulo/SP, 1990-2006). **Tempo Soc.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 233-257, Apr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.114545>.
- VIGOTSKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 21. v. 4, p. 681-701, 2010.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II: pensamiento y language conferencias sobre psicología**. Madrid: Machado Libros, 2014a.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Machado Libros, 2014b.
- VYGOTSKY, L. S. Interaction between learning and development. *In*: COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (ed.). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978. p. 79-91.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas, historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor, 1995. Tomo 3.
- VYGOTSKY, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo 1.
- WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. Tomo 2.
- WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.
- WORTMEYER, Daniela Schmitz; SILVA, Daniele Nunes Henrique; BRANCO, Angela Uchoa. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 285-296, June 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-737223446011>.

WULF, C. O outro: perspectivas da educação intercultural. *In*: MENDES, C. (org.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond Universitaria, 2003. p. 201-214.

YAMAMOTO, O. H.; AMORIM, K. M. O. Estudando a profissão de psicólogo no Brasil: introdução. *In*: YAMAMOTO, O. H.; AMORIM, K. M. (org.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 15-31.

ZANELLA, M. N. **Bases teóricas da socioeducação**: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. 2011. Dissertação (Mestrado em Adolescente em Conflito com a Lei) – Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2011.

ZANELLA, M. N. **A perspectiva da ONU sobre o menor, o infrator, o delinquente e o adolescente em conflito com a lei**: as políticas de socioeducação. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Maringá, Maringá, 2014.

ZANON JUNIOR, O. L. Evolução social dos direitos humanos. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, v. 16, n. 2755, p. [3] p., jan. 2011. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/18281>, acesso em: 9 fev. 2017.

ZEHR, H. **Justiça Restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 9-28, jan./mar. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000100002>.

APÊNDICE A – LISTA DOS ARTIGOS SELECIONADOS PARA REVISÃO

<i>TÍTULO</i>	<i>AUTORES</i>	<i>PERIÓDICO</i>	<i>ANO</i>	<i>LOCAL¹⁷</i>
PARA ALÉM DA PUNIÇÃO: (RE)CONSTRUINDO O CONCEITO DE RESPONSABILIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA	Fernanda Pinheiro Rebouças Valente Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira	Estudos e Pesquisas em Psicologia	2015	DF
PARA CONTRIBUIR COM A CONSTRUÇÃO DA DIMENSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA SOCIOEDUCAÇÃO	Zelimar Soares Bidarra	Serviço Social em Revista	2011	PR
GARANTINDO UM ESTUDO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO EM SANTA CATARINA	Pedro Simões	Política & Sociedade	2014	SC
ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DA PRODUÇÃO EM SAÚDE SOBRE ADOLESCENTES CUMPRINDO MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	Nilo Terra Arêas Neto Patrícia Constantino Simone Gonçalves de Assis	Physis - Revista de Saúde Coletiva	2017	RJ
A HISTÓRIA ORAL DAS REVOLTAS DO CENTRO DE SOCIOEDUCAÇÃO DE	Ítalo Leandro Silva	Serviço Social em Revista	2011	PR

¹⁷ Consideramos, para exibição nesta tabela, o local referente a autora ou autor principal.

LONDRINA II: UMA INTERPRETAÇÃO TEÓRICO-FILOSÓFICA	Olegna de Souza Guedes			
ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS: PSICOLOGIA MORAL E LEGISLAÇÃO	Franciela Félix de Carvalho Monte Leonardo Rodrigues Sampaio Josemar Soares Rosa Filho Laila Santana Barbosa	Psicologia & Sociedade	2011	PE
O ATENDIMENTO ÀS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: EM FOCO AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS NO RIO GRANDE DO NORTE	Rocelly Dayane Teotonio da Cunha Ilana Lemos de Paiva	Revista Latino-americana de Geografia e Gênero	2016	RN
POR ENTRE SIGNIFICADOS: AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS ATRAVÉS DOS SUJEITOS QUE AS VIVENCIARAM	Luciana Gomes de Lima Jacques Beatriz Gershenson	Emancipação	2016	PR
MENINAS “INVISÍVEIS” A REALIDADE DA RESSOCIALIZAÇÃO DAS ADOLESCENTES NA CIDADE DE SÃO PAULO	Tatiana Lourenço Emmerich de Souza	Cadernos de Gênero e Diversidade	2018	RJ
O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI EM RELATÓRIOS INSTITUCIONAIS PASTAS E PRONTUÁRIOS DO “COMPLEXO DO TATUAPÉ”	Juliana Vinuto Marcos Cesar Alvarez	Tempo Social	2018	RJ
POLÍTICA NACIONAL DE ATENÇÃO INTEGRAL A SAÚDE DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: UMA	Henrique Bezerra Perminio	Ciência & Saúde Coletiva	2018	DF

ANÁLISE DE SUA IMPLEMENTAÇÃO	Juliana Rezende Melo Silva Ana Luísa Lemos Serra Bruna Gisele Oliveira Caroline Maria Arantes de Moraes João Paulo Almeida Brito da Silva Thereza de Lamare do Franco Neto			
EDUCAR PARA A CIDADANIA: NAS FRONTEIRAS DA SOCIOEDUCAÇÃO	Andrea Guerra	Currículo sem Fronteiras	2017	MG
SERVIÇO SOCIAL E SOCIOEDUCAÇÃO NAS REGIÕES OESTE E CENTRO-OESTE DO PARANÁ	Terezinha Ferraz Eugênia Aparecida Cesconeto	Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2016	PR
EDUCADOR SOCIAL: SEGURANÇA E SOCIOEDUCADOR, A CONCILIAÇÃO	José Antonio Haas Herculano Marcelo Comazzi Gonçalves	Serviço Social em Revista	2011	PR
ASSISTÊNCIA RELIGIOSA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: A VISÃO DOS OPERADORES DO DIREITO	Pedro Simões	Religião e Sociedade	2012	RJ
THE DEFENSE OF SOCIO-EDUCATIONAL INTERNMENT: FEATURE OF THE HYGIENIST PRINCIPLES	Juliana Biazze Feitosa Maria Lúcia Boarini	Paidéia	2014	PR
EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: UMA	Paulo Cesar Duarte Paes	Inter-Ação	2015	MS

ABORDAGEM VIGOTSKIANA				
CONDIÇÕES ESCOLARES E LABORAIS DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS: UM DESAFIO À SOCIOEDUCAÇÃO	Vania Cristina Pauluk de Jesus	Revista Eletrônica de Educação	2013	PR
IMPRESSÕES SOBRE A ESCOLA E O ABANDONO ESCOLAR DE ADOLESCENTES COM QUEM A LEI ENTRA EM CONFLITO	Letícia Fraga Vinícius Oliveira Costa	Revista Eletrônica de Educação	2014	PR
MODELAGEM MATEMÁTICA NA SOCIOEDUCAÇÃO	Dirceu dos Santos Brito Lourdes Maria Werle de Almeida	Revista Eletrônica de Educação	2014	PR
RISCO E SINTHOME: A PSICANÁLISE NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO	Andréa Maris Campos Guerra Cristiane de Freitas Cunha Maria Helena Costa Thaís Limp Silva	Psicologia: Teoria e Pesquisa	2014	MG
SOCIOEDUCAÇÃO E JUVENTUDE: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS PARA A VIDA EM LIBERDADE	Silmara Carneiro e Silva	Serviço Social em Revista	2012	PR
SOCIOEDUCAÇÃO E IDENTIDADE: ONDE SE UTILIZA FOUCAULT E VARELA PARA PENSAR O SINASE	Cleci Maraschin Édio Raniere	Katálisis	2011	RS
SOCIOEDUCAÇÃO: ORIGEM, SIGNIFICADO E IMPLICAÇÕES PARA O	Cynthia Bisinoto	Psicologia em Estudo	2015	DF

ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO	Olga Brigitte Oliva Juliana Arraes Carolina Yoshii Galli Gustavo Galli de Amorim Luana Alves de Souza Stemler			
A ONU, SUAS NORMATIVAS E O ORDENAMENTO JURÍDICO PARA O ATENDIMENTO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI NO BRASIL: AS POLÍTICAS DE SOCIOEDUCAÇÃO	Maria Nilvane Zanella Angela Mara de Barros Lara	Educação Temática Digital	2015	PR
DA “QUESTÃO DO MENOR” À GARANTIA DE DIREITOS DISCURSOS E PRÁTICAS SOBRE O ENVOLVIMENTO DE ADOLESCENTES COM A CRIMINALIDADE URBANA	Liana de Paula	Civitas	2015	SP
ADOLESCENTE PRIVADO DE LIBERDADE: UM ESTUDO DOS ARGUMENTOS DO JUDICIÁRIO PARA APLICAÇÃO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO	Patricia Marcusso Giangarelli Andréa Pires Rocha	Serviço Social em Revista	2011	PR
PROGRAMA ESCOLA DE PAIS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO JUNTO A PAIS DE ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS	Helen Patricia Paulino Furtado Carla Maria Lima Braga	Serviço Social em Revista	2011	PR
GRUPO COMO DISPOSITIVO	Dayane Silva Rodrigues	Revista de Psicologia	2018	DF

SOCIOEDUCATIVO: PESQUISA-INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇO À COMUNIDADE	Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira			
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DE CENTROS SOCIOEDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SOCIOEDUCAÇÃO	Carla Andréia Alves da Silva Leandro José Muller	Serviço Social em Revista	2011	PR
ANÁLISE DOS HOMICÍDIOS EM PERNAMBUCO E AS CONTRIBUIÇÕES DA JUSTIÇA RESTAURATIVA	Nemésio Dario Vieira de Almeida	Psicologia: Ciência e Profissão	2017	PE
CONHECENDO O CRIAAD DE NOVA IGUAÇU, SEUS SUJEITOS E SUAS TENSÕES RACIAIS	Priscila Duarte dos Reis	Periferia	2016	RJ
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MORALIDADE EM UNIDADE DE INTERNAMENTO DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS	Franciela Félix de Carvalho Monte Leonardo Rodrigues Sampaio	Psicologia: Reflexão e Crítica	2012	PE
A ROTULAÇÃO DA ADOLESCENTE INFRATORA EM SENTENÇAS DE JUÍZES E JUÍZAS DE DIREITO DO DISTRITO FEDERAL	Marília Montenegro Pessoa de Melo Manuela Abath Valenca	Seqüência	2016	PE
ESPAÇO, MASCULINIDADES E	Rodrigo Rossi	Geo UERJ	2012	PR

ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI	Alides Baptista Chimin Junior Marcio Jose Ornat			
A ERRÂNCIA ENTRE O DESEJO E O GOZO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO TRABALHO COM ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS	Aline Guimarães Bemfica	Revista Affectio Societatis	2018	RJ
RISCO E PROTEÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE ADOLESCENTES QUE VIVEM EM DIFERENTES CONTEXTOS: FAMÍLIA E INSTITUCIONALIZAÇÃO	Jana Gonçalves Zappe Débora Dalbosco Dell'aglio	Revista Colombiana de Psicología	2016	RS
ADOLESCENTES COM TRANSTORNO MENTAL EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO	Natália Pereira Gonçalves Vilarins	Ciência & Saúde Coletiva	2014	DF

APÊNDICE B – LISTA DE TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA REVISÃO

<i>TÍTULO</i>	<i>AUTOR(A)</i>	<i>PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO</i>	<i>LOCAL</i>	<i>ANO</i>
A CONCEPÇÃO SOCIOEDUCATIVA EM QUESTÃO - ENTRE O MARCO LEGAL E LIMITES ESTRUTURAIS À CONCRETIZAÇÃO DOS DO ADOLESCENTE	Julia Galiza de Oliveira	Política Social - UnB	DF	2010
A SOCIOEDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ÁREA DO SERVIÇO SOCIAL: ENTRE A RENOVAÇÃO E O CONSERVADORISMO	Liziane Giacomelli Henriques da Cunha	Serviço Social - PUCRS	RS	2013
“MENINAS PRIVADAS DE LIBERDADE: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA VULNERABILIDADE PENAL DE GÊNERO”	Malena Bello Ramos	Serviço Social - PUCRS	RS	2007
O ATENDIMENTO ÀS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO ÂMBITO DO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (SUAS)	Tatiane Andrade Ventura	Serviço Social - PUCRS	RS	2014
MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO EM GUAÍBA: ENTRE PRESSUPOSTOS E SIGNIFICADOS	Luciana Gomes De Lima Jacques	Serviço Social - PUCRS	RS	2015
JUSTIÇA RESTAURATIVA NO SISTEMA DE JUSTIÇA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE: UM DIÁLOGO BASEADO EM VALORES	Fabiana Nascimento De Oliveira	Serviço Social - PUCRS	RS	2007

É POSSÍVEL EDUCAR PARA O SOCIAL? UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DA “SOCIOEDUCAÇÃO”	Tatiana de Albuquerque Pinto	Adolescente em Conflito com a Lei – Universidade Bandeirante de São Paulo	SP	2012
BASES TEÓRICAS DA SOCIOEDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO E METODOLOGIAS DE ATENDIMENTO DO ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE CONFLITO COM A LEI	Maria Nilvane Zanella	Adolescente em Conflito com a Lei – Universidade Bandeirante de São Paulo	SP	2011
ESTUDO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA SOCIOEDUCAÇÃO	Melissa botelho de oliveira	Serviço Social UERJ	RJ	2015
A PERSPECTIVA DA ONU SOBRE O MENOR, O INFRATOR, O DELINQUENTE E O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: AS POLÍTICAS DE SOCIOEDUCAÇÃO	Maria Nilvane Zanella	Educação – UEM	PR	2014
SOCIOEDUCAÇÃO, RESTAURATIVIDADE E TEMPO ÉTICO: DESVELANDO SENTIDOS NO ITINERÁRIO DA ALTERIDADE.	Afonso Armando Konzen	Ciências Criminais – PUCRS	RS	2006
ENTRE TRAJETÓRIAS, DESEJOS E (IM)POSSIBILIDADES: PROJETOS DE FUTURO NA SOCIOEDUCAÇÃO DE MEIO ABERTO	Bruna Rossi Koerich	Ciências Sociais – PUCRS	RS	2018
REGISTROS DE UM SONHO: JOVENS MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE FOTOGRAFANDO SEUS PROJETOS DE VIDA	Priscila Klein da Silva	Educação – PUCRS	RS	2018

**A INVENÇÃO DAS MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS**

Édio Ranieri

Psicologia Social e Institucional –
UFRGS

RS

2014

APÊNDICE C – LISTA DE RESUMOS EM EVENTOS SELECIONADOS PARA REVISÃO

<i>NOME</i>	<i>AUTORES</i>	<i>EVENTO</i>	<i>LOCAL</i>	<i>DATA</i>
MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: O DESAFIO DA MUNICIPALIZAÇÃO	Carla Cristina Rambo Becker Patrícia Krieger Grossi Francisco Arseli Kern Mauro José Gaglietti Beatriz Gershenson Aginsky	XI Salão de Iniciação Científica PUCRS	RS	2010
MAPEAMENTO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.	Carla Cristina Rambo Becker Ana Caroline Montezano Gonsales Jardim Fabiane Konowaluk Santos Francisco Kern Beatriz Gershenson Aginsky	X Salão de Iniciação Científica PUCRS	RS	2009
ESTUDO LONGITUDINAL DAS PRÁTICAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA NA JUSTIÇA JUVENIL E NOS PROGRAMAS DE	Carolina Gomes Fraga Carla Cristina R. Becker Guilherme Gomes Ferreira	XI Salão de Iniciação Científica PUCRS	RS	2010

ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO.	<p>Talléya Samara Battisti</p> <p>Giovane Antônio Scherer</p> <p>Jamille de Freitas Serres</p> <p>Fabiana Nascimento de Oliveira</p> <p>Francisco Arseli Kern</p> <p>Beatriz Gershenson Aginsky</p>			
PRÁTICAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA NA JUSTIÇA JUVENIL E NOS PROGRAMAS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO.	<p>Mônica Marcos Menguer</p> <p>Carolina Gomes Fraga</p> <p>Guilherme Gomes Ferreira</p> <p>Sandra Espíndola da Silva</p> <p>Ana Caroline Jardim</p> <p>Talléya Samara Battisti</p> <p>Giovane Antônio Scherer</p> <p>Francisco Arseli Kern</p> <p>Beatriz Gershenson Aginsky</p>	<p>X Salão de Iniciação Científica</p> <p>PUCRS</p>	<p>RS</p>	<p>2009</p>